

11

Noviembre 2021
Serie INFORMES de
INVESTIGACIÓN
N° 11

ISSN: 2313-9471

Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social

Un estudio exploratorio

Argentina unida

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente
Alberto Fernández

Vicepresidenta
Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Juan Luis Manzur

Ministro de Educación
Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores
Daniel Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa
Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación
Gladys Kochen

Propietario: Ministerio de Educación.
Secretaría de Evaluación e Información Educativa
Domicilio: Paraguay 1657, piso 1, oficina 101, CABA
Tel: (011) 4129-1473 / 1475
Web: www.argentina.gob.ar/educación/planeamiento/investigaciones/serie-informes
Correo electrónico: investigacion@educacion.gob.ar

11

Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social

Un estudio exploratorio

Material producido por el
Ministerio de Educación de la Nación

Coordinación de Investigación
y Prospectiva Educativa
Susana Schoo

Equipo Editorial
Paula MORELLO
Elías PRUDANT
Juan RIGAL

Autores
María Paula MONTESINOS
Carolina AMBAO
Paula MORELLO
Marcelo OTERO
Diego PAREDES
Alejandra SANTOS SOUZA
Susana SCHOO

Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa
Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa
Secretaría de Evaluación e Información Educativa
Ministerio de Educación de la Nación

Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un
contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio

María Paula Montesinos, Carolina Ambao, Paula Morello, Marcelo Otero,
Diego Paredes, Alejandra Santos Souza, Susana Schoo

Serie Informes de Investigación / N° 11 / Noviembre 2021

ISSN: 2313-9471

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las y los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación.

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo documentar, en el contexto de la pandemia y Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), cómo se despliega y resignifica la continuidad pedagógica, considerada tanto en su dimensión de política estatal como la relativa a las prácticas de los sujetos localmente situados, desde la perspectiva de distintos actores vinculados con el campo educativo y social. Para ello, partimos de la idea que la dimensión educativa/escolar debe abordarse de modo relacional con otras dimensiones sociales, igualmente alteradas por el contexto mencionado. El fenómeno indagado lo conceptualizamos en términos de procesos sociales mediados por las dimensiones temporales, espaciales, históricas, políticas, económicas, culturales y personales. En esta perspectiva, consideramos a los sujetos en tanto agentes que construyen al tiempo que son construidos por los procesos sociales en curso. Bajo esta perspectiva, en el estudio buscamos conocer y documentar las estrategias desplegadas para sostener el vínculo pedagógico entre actores escolares con familias y estudiantes; la construcción de redes entre instituciones educativas, de la sociedad civil, y otras, para la atención educativa y social; y los modos en que las dimensiones educativa, social, laboral y económica se reconfiguran relacionalmente en el contexto de la pandemia y el ASPO; focalizando en las condiciones en que los sectores subalternos desarrollan su vida. Para la construcción de la información realizamos entrevistas en profundidad a personas vinculadas al campo social y educativo, quienes fueron elegidas mediante una estrategia de muestreo teórico.

El trabajo de campo lo desarrollamos durante el mes de junio de 2020, cuando el ASPO continuaba prolongándose y la cuarentena aún era percibida como algo transitorio, pero sin certezas sobre su finalización. A través de las entrevistas buscamos conocer miradas y representaciones de esa etapa inicial de la pandemia, donde la incertidumbre y el desplazamiento en la organización de la vida cotidiana eran rasgos distintivos.

Si bien uno de nuestros objetivos fue documentar tales perspectivas en aquel período de 2020, a lo largo del trabajo de análisis, y en función de cómo se fueron desarrollando los meses siguientes, nos encontramos con que en las entrevistas se abordaron problemáticas y debates que se sostuvieron sólo el año y asumen, en 2021, una vigencia relevante. El estudio nos permitió documentar no sólo como la pandemia y el ASPO visibilizan y recrudecen desigualdades preexistentes sino que nos aporta indicios que nos acercan a la gran heterogeneidad de experiencias escolares que se desplegaron, los modos en que las y los docentes vieron reconfigurado su trabajo y las profundas modificaciones en la relación escuelas - familias dado que sobre ellas recayó una gran parte de la posibilidad o imposibilidad de contribuir al sostenimiento de la escolaridad obligatoria de sus hijas e hijos en condiciones de vida que se han precarizado más aún en amplios conjuntos sociales. Como plantea una persona entrevistada, educar en pandemia se convirtió en un “campo minado”.

Palabras clave

Experiencias educativas remotas - continuidad pedagógica - pandemia - procesos de individualización - miedos - organizaciones sociales

Queremos agradecer a las personas entrevistadas para esta investigación, quienes prestaron su voz, perspectiva y tiempo, compartiendo sus experiencias y miradas sobre los procesos en curso. Especialmente, por su buena predisposición para concretar los encuentros en tiempos de excepcionalidad, realizados con el aporte de sus dispositivos y recursos. El análisis interpretativo sobre sus palabras que en esta publicación presentamos, no obstante, es de nuestra absoluta responsabilidad.

También agradecemos a Juan Rigal y Elías Prudant¹ Leiva por la lectura atenta y los comentarios valiosos que realizaron de este informe.

¹ Integrantes del equipo de Investigación y Prospectiva Educativa.

Listado de Abreviaturas

- AMBA:** Área Metropolitana de Buenos Aires
- ASPO:** Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio
- AUH:** Asignación Universal por Hijo
- CABA:** Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- CENS:** Centros Educativos de Nivel Secundario
- CFE:** Consejo Federal de Educación de la Nación
- Covid-19:** Coronavirus Disease of 2019
- CTEP:** Confederación de Trabajadores de la Economía Popular
- CTERA:** Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- DetectAR:** Dispositivo Estratégico de Testeo para Coronavirus en Territorio Argentino
- DISPO:** Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio
- FINES:** Plan de Finalización de Estudios Secundarios
- IFE:** Ingreso Familiar de Emergencia
- INDEC:** Instituto Nacional de Estadística y Censos
- LGTBQ+:** Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero
- NAP:** Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
- ONG:** Organización No Gubernamental
- ONU:** Organización de la Naciones Unidas
- OS:** Organizaciones Sociales
- POF:** Planta Orgánico Funcional
- RENABAP:** Registro Nacional de Barrios y Asentamientos Populares
- SADOP:** Sindicato Argentino de Docentes Privados de la República Argentina
- SARS-COV-2:** Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
- SPU:** Secretaría de Políticas Universitarias

ÍNDICE

RESUMEN	5
ÍNDICE	8
1. Presentación	10
2. Objetivos y marco teórico metodológico	11
2.1. Objetivos	11
2.2. Marco teórico-metodológico	11
3. Marco conceptual	15
3.1. Notas sobre los procesos de desigualdad	15
3.2. Práctica docente y práctica pedagógica	17
3.3. Continuidad en/de la discontinuidad	18
3.4. Pisos diferenciales	20
3.5. Las experiencias educativas en ASPO: ¿educación remota?	21
4. Presentación del análisis del trabajo de campo: aproximaciones a un “campo minado”	23
4.1. Relaciones entre Estado y Organizaciones Sociales	23
4.1.1. Desorganización del circuito vital	23
4.1.2. Entre “crisis y crisis”	24
4.1.3. Organización comunitaria en el contexto de pandemia	27
4.1.4. Disputas de sentido y presencia territorial	29
4.1.5. Violencias institucionales	32
4.1.6. Infancias y adolescencias en la práctica de las organizaciones	33
4.2. Los sentidos sobre la continuidad pedagógica	36
4.2.1. La continuidad pedagógica como política nacional	36
4.2.2. Continuidad pedagógica, ¿seguir educando?	39
4.2.3. La continuidad en y de la discontinuidad	42
4.2.4. La escolarización en tiempos de cuarentena: entre el sostenimiento del vínculo y la transmisión de contenidos, ¿una falsa dicotomía?	47
4.2.5. Evaluación y acreditación	50
4.3. El trabajo docente en tiempos de educación remota	51
4.3.1. Los desafíos de enseñar en forma remota	52
4.3.2. Dar clases en contexto de aislamiento: el trabajo, la casa y la familia en el mismo tiempo y espacio	56
4.3.3. Los problemas y condiciones preexistentes	58
4.3.4. Perspectivas sindicales en el escenario actual	59

4.4. Escuelas y familias: los sentidos de la escolarización obligatoria	61
4.4.1. Conocer para actuar: entre el apoyo y el control	62
4.4.2. Las interacciones en pandemia: entre conflictos y reconocimientos.....	64
4.5. El aislamiento en perspectiva de género	67
4.6. Los miedos en el contexto de pandemia	71
4.6.1. Los miedos asociados a la exposición corporal	72
4.6.2. Protocolos y acciones preventivas frente a los temores	73
4.6.3. El miedo a la lejanía de la familia, el hogar y las pérdidas	74
4.6.4. El miedo a las demandas	75
4.6.5. Miedo y problemáticas intrafamiliares	75
4.6.6. Miedo a la represión	76
4.6.7. Temores e incertidumbres ante el retorno a la escolaridad presencial	77
4.7. Representaciones sobre la vuelta a clases presenciales	78
4.7.1. Condiciones estructurales	79
4.7.2. Un histórico problema: la deserción, y cómo re-vincular a los niños y jóvenes con la escuela	81
5. Múltiples cuarentenas, diversas continuidades pedagógicas: reflexiones para seguir pensando	83
6. Bibliografía	89
7. Documentos	92
8. Normativa	94
9. Anexo: cuadro de normativa Normativas que acompañaron la implementación de la ASPO/DISPO durante 2020	95

1. Presentación

La pandemia ocasionada por la presencia del coronavirus SARS-CoV-2 desató una crisis económica y social de grandes proporciones y a escala planetaria. Ha derrumbado certezas, interpelado modos naturalizados de pensar el mundo y actuar en él. En este sentido, retomamos a Paula Canelo (2020) al titular un artículo “Covid-19: el gran catalizador de todos los ajustes” dado que la pandemia, aún en su escala mundial, no afecta por igual a todos los países, clases y grupos sociales. Por el contrario, profundiza desigualdades existentes y crea nuevas.

En esta perspectiva, las preguntas acerca de cómo se despliega la escolarización obligatoria en tiempos en que se encuentra suspendida la presencialidad física no puede abordarse por fuera del dislocamiento general de las condiciones de vida que atraviesa al conjunto de la población. Se requieren preguntas que interpelen los modos en que la pandemia ilumina los procesos de desigualdad preexistentes y las dinámicas reconfiguraciones que se van produciendo en su transcurrir. Es necesario restituir una mirada lo más comprehensiva posible para pensar las actuales transformaciones y desde ahí considerar los modos dinámicos en que se va concretando la escolarización obligatoria y la política de Continuidad Pedagógica² de modo imbricado con las demás dimensiones de la vida personal y social que se ven trastocadas.

Partiendo de estas premisas, desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa llevamos adelante un proyecto exploratorio de corte cualitativo denominado **“Los sentidos en torno a la continuidad pedagógica en un contexto de reconfiguración social”**. Para ello, realizamos entrevistas en profundidad a diversos actores y analizamos diferentes fuentes secundarias, poniendo el foco especialmente en las condiciones de vida de los sectores subalternos. Del entrecruzamiento analítico de ambos corpus, presentamos los resultados de la investigación en este informe.

² Cuando nos referimos a la política educativa de Continuidad Pedagógica, usamos la mayúscula. En otras ocasiones, el término lo empleamos como sinónimo de la continuidad de la escolaridad obligatoria a través de la forma remota. En estos casos, usamos la minúscula.

2. Objetivos y marco teórico metodológico

2.1. Objetivos

En este proyecto y partiendo de la insoslayable imbricación de la dimensión educativa con otras igualmente alteradas por la actual situación de excepcionalidad, nos hemos propuesto como objetivo general *documentar cómo se **despliega y resignifica la continuidad pedagógica en el contexto pandémico y en relación con los procesos de desigualdad social y educativa.***

Con este marco, fijamos como objetivos específicos: 1 -Conocer distintas estrategias que se fueron desplegando para sostener el vínculo pedagógico entre actores escolares con familias y estudiantes; 2 -Documentar la construcción de redes entre instituciones educativas, de la sociedad civil, y otras, para la atención educativa y social; 3- Documentar los modos en que las dimensiones educativa, social, laboral y económica se reconfiguran relacionadamente en el contexto de la pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

2.2. Marco teórico-metodológico

Documentar la propia contemporaneidad requiere un fuerte ejercicio de reflexividad y el interjuego entre el distanciamiento y la implicación, especialmente cuando procuramos hacerlo en un contexto de excepcionalidad en el que todas y todos, aunque de modos diferenciales, estamos involucrados. Y la reflexividad entraña el reconocimiento de que los sujetos son *agentes competentes* que poseen tanto una “conciencia discursiva” como una “conciencia práctica” acerca de las acciones que realizan y de las interacciones y contextos en los que participan (Giddens, 1984, 1998). Los sujetos “producen el mundo social” aunque en condiciones no totalmente libres. Esa producción está dado por el lenguaje que permite interpretar dicho mundo. Es tarea de las y los investigadores, a través de un proceso de “doble hermenéutica”, establecer una ligazón entre el lenguaje teórico de las ciencias y el lego, entre el técnico y el de sentido común. (Giddens 1982). Y desde esta perspectiva, en tanto investigadores resaltamos que trabajamos con “sujetos que saben” y “nuestra tarea es desentrañar y confrontar saberes diferenciados (...). Saber con los otros no implica decir que los otros saben todo, como tampoco nosotros” (Neufeld y Wallace, 1998: 54).

También partimos de conceptualizar la problemática social sometida a estudio en términos de *procesos sociales*, atravesados por la contingencia, la historicidad, la contradicción y el conflicto. Procesos sociales mediados por una gran variedad de dimensiones: temporales, espaciales, históricas, sociales, económicas, culturales y personales.

Desde esta perspectiva teórica, y en función de los objetivos planteados, definimos como unidad de análisis a los procesos de reflexión y significación que realizan determinados sujetos respecto de la situación de excepcionalidad que trajo la pandemia, particularizando en la reconfiguración del campo educativo y la escolaridad obligatoria en ella.

En términos metodológicos, recurrimos a la *entrevista* antropológica como la técnica que permite una mayor profundidad en la construcción de los datos, debido al carácter de la investigación.³ Dado que las entrevistas fueron realizadas en el mes de junio de 2020, durante la vigencia del ASPO, los encuentros dialógicos se realizaron a través de plataformas virtuales que implicó una reconfiguración de las dimensiones propias de la co-presencia en que se despliega esta estrategia metodológica. La selección de personas entrevistadas se apoyó en el *muestreo teórico*, es decir, el procedimiento “mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas” (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, las personas entrevistadas se constituyen en interlocutores clave, es decir, personas que resultan relevantes a partir del conocimiento que portan sobre aquello que se desea estudiar (Restrepo, 2016).⁴ Desde esta perspectiva, para la selección de las y los entrevistados partimos de una consideración vinculada a una diversidad de recorridos y trayectorias en diversos campos de inserción y actuación. Como resultado de este proceso, las personas entrevistadas intervienen en distintos ámbitos: nacional, provincial, municipal, institucional, familiar, laboral, así como en diversas instituciones estatales y organizaciones no gubernamentales (sindicatos, organizaciones sociales y universidades). Esta variedad nos llevó a reconstruir las representaciones y miradas desplegadas entendiendo que cada sujeto despliega su “conciencia discursiva” movilizándolo sus diversas pertenencias e involucramientos en variadas tramas relacionales (familiares, de militancia, sociales, laborales). Esta perspectiva epistemológica nos permite recuperar la multiplicidad de planos y dimensiones desde las cuales las personas entrevistadas se refieren acerca de sus prácticas cotidianas y los modos en que transitan la excepcionalidad histórica de la pandemia.

Realizamos diez entrevistas en profundidad a: tres dirigentes de diferentes sindicatos docentes nacionales; dos científicas sociales, tres integrantes de organizaciones sociales, una persona que integra un equipo directivo de una escuela secundaria universitaria, y otra que se desempeña en un municipio de la provincia de Buenos Aires. Para llevarlas adelante, diseñamos una guía de entrevista que incluía una parte temática común y dimensiones singulares vinculadas a la pertenencia institucional y/o campo de actuación de cada una de las personas entrevistadas. Destacamos la importancia que le otorgamos a la dimensión temporal en la solicitud de relatos, dividida en tres momentos: el que llamamos ppre-pandemia, el momento en que se encontraban al decretarse el ASPO y el correspondiente a vivir bajo esta circunstancia. La dimensión temporal la recuperamos no solo con la intención de periodizar, sino para dar cuenta de una coexistencia de diferentes planos temporales. De esta manera en el discurso de los sujetos se yuxtaponen diferentes ritmos del cambio e incluso sentidos diferenciados acerca del tiempo (Rockwell, 2018).

Desde un enfoque interpretativo analizamos las entrevistas, que consistió en una lectura sistemática y en la definición de dimensiones analíticas a partir de la narración de las y los entrevistados. Las diferentes y diversas pertenencias posibilitaron conocer

³ “La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2005: 75). De este modo, las entrevistas constituyen una estrategia metodológica que permite acceder a diferentes problemáticas que encarnan en personas concretas (Oxman, 1998).

⁴ “Dependiendo de su género, generación, biografía y trayectoria, una persona tiene acceso y conoce ciertos aspectos de la vida social mucho más que otras” (Restrepo, 2016: 51). Y a partir de esas dimensiones, hay que tener presente que sus “planteamientos son siempre posicionados y dependientes de su particular lugar en la formación social y vida social que estamos estudiando. Más aún, “[...] las respuestas suelen estar íntimamente relacionadas con el contexto en que se brindan y las posiciones estructurales y situacionales que ocupan los informantes, de modo que es necesario ponderar dichas respuestas y cómo se han obtenido” (Guber 2005: 101-102, en Restrepo, 2016: 51).

las reflexiones, las prácticas sociales, las posturas frente al Estado y las políticas públicas en general y en relación a la Continuidad Pedagógica en particular que se traducen en diversas estrategias individuales y colectivas.

A las personas entrevistadas las categorizamos de acuerdo con sus prácticas e inserciones múltiples. Cada una fue informada acerca de los objetivos de la investigación y el tratamiento de los datos. Para proteger su identidad y conservar su anonimato, tal como fuera expresado en el momento en que se acordaron las entrevistas, les identificamos con nombres de fantasía para que no puedan ser reconocidas por personas ajenas a la investigación. Siguiendo a Meo (2010:12) en donde cita a Grinyer "los datos serán presentados de tal manera que los entrevistados puedan reconocerse, pero los lectores no deberían poder reconocer a los primeros" (2002:1).

A continuación, presentamos la clasificación de las personas entrevistadas en función de sus campos de pertenencia y el pseudónimo otorgado:

Nombre de fantasía (anonimizado)	Referencias
India	Integrante de una organización socio territorial campesina/indígena e integrante del equipo directivo de un jardín de infantes en una localidad de la provincia de Santiago del Estero
Noa René	Integrantes de una Organización socio territorial urbana con amplia presencia a nivel nacional y que incluye entre sus acciones las prácticas educativas
Suyai	Integrante de una ONG de larga trayectoria dedicada a los derechos de niños y adolescentes en situación de calle, ubicada en la Provincia de Buenos Aires
Yariel	Integrante del equipo directivo de una escuela secundaria que depende de una universidad nacional radicada en la Provincia de Buenos Aires
Nain	Integrante de un equipo técnico de una municipalidad del conurbano bonaerense y docente de inglés en escuelas primarias públicas
Ever	Integrante de la conducción de un sindicato nacional de docentes de gestión privada
Rubí	Integrante de un sindicato nacional de docentes. Se desempeña como docente de nivel superior
Rosario	Integrante de un sindicato nacional de docentes. Se desempeña como docente en diferentes niveles educativos
Andra	Cientista Social que estudia las problemáticas educativas que atraviesan a los sectores subalternos en contextos de pobreza y diversidad cultural
Arya	Cientista Social que estudia las condiciones de vida y modalidades de acción colectiva de los sectores subalternos urbanos

Queremos resaltar que la situación de excepcionalidad que analizamos también se reprodujo en nuestro equipo de investigación y marcó las formas de nuestro trabajo. La falta de reuniones presenciales y de un ámbito cotidiano de encuentro, la recurrencia de problemas debido a fallas en los dispositivos y en la conectividad, así co-

mo la complejidad que supuso la articulación entre el tiempo de trabajo realizado en nuestro hogar, con el de las personas con quienes convivimos y las propias tareas de cuidado marcaron nuestra dinámica grupal y nos forzaron a pensar alternativas de recursos, tiempos y formas de diálogo y trabajo conjunto. La relación con las y los entrevistados tuvo la misma pauta: la novedad de las entrevistas virtuales, en el marco de nuestro oficio que apostaba a la co-presencia entre investigadores e investigadoras y las personas entrevistadas, en tiempos más acotados y a merced de problemas de conexión, implicaron nuevos esfuerzos y desafíos. Al mismo tiempo, el compartir esta coyuntura con los actores nos permitió intercambios más fluidos, que reflejaron no solo posiciones y análisis, sino también las incertezas y las sensaciones personales que la pandemia va generando.

3. Marco conceptual

En este apartado presentamos aquellas categorías que hemos empleado como claves de lectura e interpretación del material empírico provisto en las entrevistas. Se trata de conceptos con diversos usos por parte de las investigaciones sociales y educativas como, por ejemplo, el de los procesos de desigualdad. Asimismo, incluimos otras categorías tales como la distinción analítica entre práctica docente y práctica pedagógica, el de la continuidad en/y de la discontinuidad y pisos diferenciales, elaborados en el marco de otras investigaciones que resultan pertinentes a los fines de esta indagación. Finalmente, nos interesa precisar el concepto de educación remota. Se trata, entonces, de un marco conceptual que contiene diferentes niveles de abstracción teórica y de discusiones previas que son retomadas en diálogo con el material empírico. De esta manera, no se trata solo de presentar el marco conceptual asumido, sino el proceso reflexivo que implicó su utilización y redefinición a partir del análisis documental y de las entrevistas realizadas.

3.1. Notas sobre los procesos de desigualdad

Cuando nos planteamos indagar acerca de los acontecimientos en curso ya declarada la pandemia y el establecimiento del ASPO, nos resultaba ineludible abordarlos en clave de cómo se van modelando los procesos de desigualdad social en un tiempo de tanta excepcionalidad. Asimismo, este concepto se hizo presente en las reflexiones de las personas entrevistadas, señalando que la pandemia vino a poner de manifiesto escenarios preexistentes, y la posibilidad de su reflexión y problematización. En este sentido, los relatos recogidos manifiestan que, si bien la desigualdad está instalada desde hace muchos años y se encuentra muchas veces naturalizada, la pandemia vino a poner luz para, justamente, sacarla de la opacidad.

Desde el inicio de la declaración del ASPO, una tematización recurrente sostenía que el virus nos igualaba: todas las personas podíamos ser eventualmente alcanzadas por él. A poco de transcurrir el tiempo, empezó a manifestarse que tal efecto de igualdad no tenía su correlato a nivel de los diferentes conjuntos sociales y entre países. En este punto del debate público, empezó a generalizarse la expresión de que la pandemia se asienta en desigualdades previas y más aún, que las va agravando.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando aludimos a procesos de desigualdad? Nos interesa precisar desde dónde estamos abordando este concepto; aun cuando en distintos momentos históricos otras categorías fueron estelares para referirse a la cuestión social, como pobreza o exclusión social. Partimos de vincular a la desigualdad con

“el acceso diferencial a la propiedad y al control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social, a procesos de apropiación-expropiación; supone por ello formas concretas de opresión y sometimiento. Partimos, en definitiva, de entender la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de relaciones de desigualdad” (Manzano, et. al, 2010:210).

Desde esta perspectiva, es importante distinguir dimensiones que estructuran relaciones sociales específicas, tales como la clase social, el género, la etnicidad, entre otras, que se interrelacionan en cada momento histórico y en cada sociedad, dando

forma a específicos y situados procesos de desigualdad en tanto son inherentemente dinámicos y conflictivos. Partir de una perspectiva sobre la desigualdad en términos relacionales, y resaltando su inherente multidimensionalidad, nos conduce a sostener que, en esa interrelación de dimensiones, los procesos no necesariamente son convergentes. Pueden observarse en una estructura social en particular dimensiones atravesadas por procesos en dirección a una mayor o menor igualdad o desigualdad (Kessler, 2014); procesos que son siempre contingentes y abiertos a la controversia, el conflicto y la lucha social.

Asimismo, estos procesos de producción y reproducción de desigualdades incluyen un intenso trabajo de producción cultural (Willis, 1999) que, a través de sentidos, representaciones y prácticas de sujetos concretos se legitiman, justifican, naturalizan, pero también se disputan las asimetrías y las jerarquías sociales. Las dinámicas de producción cultural son relevantes en la medida en que estructuran los modos en que en cada momento histórico se construye aquello que se considera como los problemas sociales de cada época y se dirimen las controversias en torno a su legitimación, en las que participan sujetos sociales con intereses diversos y con desigual poder social. Procesos que, en el campo de la elaboración de las políticas públicas, influyen en los cursos de acción que se toman y en cómo se definen a las personas destinatarias.

Los procesos y relaciones de desigualdad suelen desagregarse en nociones tales como pobreza e indigencia medida por ingresos, estructura del mercado de trabajo y empleo, cobertura educativa y de salud, condiciones de hábitat y accesibilidad a servicios básicos, entre otros. Todos componentes importantes que no deben hacerlos perder de vista las intrínsecas relaciones que mantienen entre sí y las acciones de los sujetos frente a ellos. En un breve paneo, podemos dar cuenta acerca de cómo la profundización de la desigualdad fue tomando cuerpo a partir del impacto diferencial de la pandemia y el ASPO en:

- la importante pérdida del empleo⁵;
- la disminución de ingresos de trabajadoras y trabajadores en situaciones de informalidad laboral⁶;
- el aumento de la pobreza y la indigencia⁷;
- las precarias condiciones habitacionales y ambientales en que viven los sectores subalternos⁸.

⁵ El indicador de desempleo se incrementó entre el primer y el segundo trimestre de 2020, pasando del 10,6% al 13,1%. Para las mujeres de 14 a 29 años, la desocupación aumentó del 23,4% al 28,5 % en la comparación interanual entre el segundo trimestre de 2019 y el del 2020; y para las de 30 a 64 años, el aumento va del 7,6% al 9,3%. Para los varones de 14 a 29 años, la desocupación crece del 18,6% al 22,7 % y para los de 30 a 64 años, el porcentaje varía de 7,1% al 10% (INDEC, 2020).

⁶ Según un estudio realizado por la Oficina de la ONU en Argentina, en junio del 2020 "la pérdida de ingresos en los hogares se incrementa al 63% en villas y asentamientos, al 65% en hogares con al menos una persona con discapacidad, al 70% en los destinatarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y al 75% entre hogares con cinco o más miembros. (...) (y) "en aquellos hogares sin presencia de asalariados, el 72% sufrió una reducción de sus ingresos. Además, el 7,2% de los hogares declara que se ha perdido al menos un empleo: en 400.000 hogares una persona ha perdido su empleo" (ONU, 2020:27-28).

⁷ Según la EPH – INDEC del primer semestre de 2020 correspondientes al total de aglomerados urbanos, en términos interanuales, los hogares por debajo de la Línea de Pobreza crecieron del 25,9% al 30,4%, que incluyen a 11.680.575 personas (40,9% de la población). Dentro de este universo, los hogares que se encuentran por debajo de la Línea de Indigencia pasaron del 5,7% al 8,1%, que incluyen a 2.995.878 personas (10,5% de la población). Para el grupo de 0 a 14 años, la pobreza abarca al 56,3% y para el de 15 a 29 años, la pobreza se elevó al 49,6%. (INDEC, 2020).

⁸ El informe de la ONU sede Argentina señala que nuestro país contiene más de 4.400 barrios populares (villas y asentamientos informales), donde al menos 4,2 millones de personas (10% de la población total) viven sin acceso formal a los servicios básicos y con un alto índice de pobreza e indigencia. De acuerdo al Registro Nacional de Barrios y Asentamientos Populares (RENABAP) el 88,7% de los mismos no cuenta con acceso formal al agua corriente; el 97,85% no tiene acceso formal a la red cloacal; el 63,8% no cuenta con acceso formal a la red eléctrica, y el 98,9% no accede a la red formal de gas natural. El 40% de la población en cuestión es menor a 15 años mientras que casi el 70% de la población es menor de 29 años.

- el reforzamiento de la feminización de las tareas de cuidado y el consiguiente aumento de tareas a cargo de las mujeres⁹
- el recrudescimiento de la violencia institucional ejercida sobre poblaciones subalternas y particularmente sobre las y los jóvenes¹⁰
- las precarias condiciones de vida de colectivos subalternizados como las poblaciones indígenas¹¹, migrantes¹², y el colectivo LGBTQ+¹³
- en las dificultades en el sostenimiento de la continuidad de la escolaridad obligatoria¹⁴

Asimismo, la gestión de la pandemia y su duración progresivamente han visibilizado diferentes situaciones que padecen las personas con discapacidades, las personas mayores definidas como grupos de riesgo por edad y enfermedades preexistentes; las y los niños y adolescentes; así como de a poco comenzó a ingresar en el debate y la preocupación pública las afectaciones subjetivas y psicológicas que trae aparejada.

3.2. Práctica docente y práctica pedagógica

El abrupto y obligado pasaje de la escolaridad presencial a la modalidad remota supuso un giro de ciento ochenta grados en los modos por los cuales docentes y profesores debieron resignificar y adaptar sus tareas profesionales. Para poder aproximarnos a una comprensión de estos procesos, resulta fértil la conceptualización que realiza Achilli, junto con autoras como Ruth Mercado y Elsie Rockwell (1988), y Gloria Edelstein (2002), en torno a la práctica docente en tanto práctica social compleja, multideterminada y que se configura en la interrelación situada entre la biografía individual y los condicionantes estructurales e institucionales.

Achilli, en su abordaje del trabajo magisterial, realiza una distinción analítica entre *práctica docente* y *práctica pedagógica*. A la práctica docente la define como:

“el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concre-

⁹ Ministerio de Economía (2020) *Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo Doméstico y de Cuidados no Remunerado al Producto Interno Bruto*.

¹⁰ Observatorio de Adolescentes y Jóvenes (2020) *Jóvenes migrantes y jóvenes de barrios populares en Pandemia. Del tiempo detenido a las nuevas fronteras*, la página de *Amnistía Internacional* filial Argentina y *El Día* (24-7-2020) *Denunciaron 531 casos de violencia institucional durante la cuarentena*.

¹¹ El “Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina” (Conicet y otros, 2020) señala que la pandemia “agrava la situación de desigualdad socioeconómica, la irregularidad en la posesión de las tierras que habitan, la histórica invisibilización, estigmatización y, en ocasiones, criminalización asociada a su condición sociocultural”. Señala el crecimiento de la violencia, el racismo y la discriminación además del agravamiento de problemas tales como el acceso al agua; falta de acceso a una alimentación sana; violaciones al derecho al territorio; falta de reconocimiento de la heterogeneidad de las comunidades indígenas; derecho a una reparación histórica; defensa del medio ambiente en particular en torno a los procesos de extractivismo; dificultades con la atención médica y el acceso a medicamentos; obstáculos en torno al acceso a la información y la justicia así como a las distintas agencias de todos los niveles del Estado.

¹² En el país residen 2.212.879 personas migrantes, de las cuales se estima que 800.000 se encuentran bajo la línea de pobreza (más del 36%) y el 52% de las personas migrantes pobres son mujeres. Y en el caso de niños, niñas y adolescentes: el 33,4% son pobres y el 16,4% son indígenas. (ONU, 2020:56).

¹³ *Tiempo Argentino* (26/4/2020). *El impacto de la pandemia en el colectivo trans travesti y LGBTQI*.

¹⁴ Del relevamiento desarrollado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa en julio 2020 surge que el 95% de los hogares recibieron algún tipo de propuesta pedagógica, y un 5% no tuvo contacto con el sistema escolar. Y las disparidades en las experiencias de educación remota de las y los estudiantes estuvo condicionada, en gran medida, por los recursos disponibles en los hogares: menos de la mitad cuenta con acceso fijo de buena calidad en la señal a Internet, 3 de cada 10 hogares no tienen acceso fijo a Internet: el 27% accede solo por celular y el 3% no tiene internet de ningún tipo. En hogares con Internet fija, la tercera parte tiene problemas con la señal. El 53% no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. El piso tecnológico de los hogares que asisten a escuelas del sector privado duplica al de los que asisten al sector estatal. Y el teléfono celular concentra la mayor cantidad de uso en la comunicación, seguido por los Cuadernillos (nacionales y jurisdiccionales) en soporte papel, que apuntaron a los hogares más vulnerables. Y el 44,9% de docentes de escuelas comunes del nivel primario indicaron tener a cargo alumnos con alguna discapacidad y casi 8 de cada 10 docentes realizaron adecuaciones en la propuesta para favorecer su inclusión educativa.

tas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente" (1987:10).

Edelstein, por su parte, señala que la alusión a la práctica docente permite capturar el conjunto de dimensiones y determinaciones de orden "extra-didáctico", es decir, "determinantes institucionales y contextuales (que) marcan poderosamente la tarea de enseñar" (Edelstein, 2000: 468). Respecto de la *práctica pedagógica*, Achilli la define como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el 'enseñar' y el 'aprender'" (1987:10).

La *práctica pedagógica*, entonces, constituye la especificidad de la labor profesional que llevan adelante las y los docentes convirtiéndolos en trabajadores intelectuales. No obstante, dicha labor no se circunscribe al trabajo con el conocimiento, sino que se encuentra rebasada cotidianamente por un sinnúmero de actividades tales como las que demanda la organización burocrática y administrativa de las instituciones escolares y del sistema educativo, las que surgen en la vida cotidiana escolar, tales como recaudar fondos para mejorar las condiciones de infraestructura y adquisición de materiales didácticos, preparar de actos conmemorativos y reuniones con las familias, articular con otras instituciones del entorno próximo de la escuela, participar en diversos programas estatales y/o de la sociedad civil y, como claramente se realiza en el contexto de la pandemia, buscar a estudiantes con problemas en mantener algún tipo de conexión, repartir bolsones de comida, llevar a los hogares cuadernillos o material producido por docentes, entre otros. Asimismo, la práctica pedagógica realizada desde los hogares se ha visto rebasada por actividades que se solapan con ella: como las tareas de cuidado, acrecentadas en el caso de las mujeres docentes, compartir dispositivos y espacios de trabajo con otras personas convivientes. Imbricaciones insoslayables para cualquier aproximación que pretenda documentar y analizar los modos en que las y los docentes llevaron adelante su labor profesional y su especificidad: la relación docente - conocimiento - estudiante, al decir de Achilli, en un contexto de incertidumbre, intensificación del trabajo y trastocamiento de la vida cotidiana. Por esto, esta diferenciación analítica nos permite iluminar la multidimensionalidad y complejidad de la labor que docentes y profesores han desplegado en su trabajo en el contexto de educación remota.

3.3. Continuidad en/de la discontinuidad

La "continuidad en la discontinuidad" es una categoría que la antropóloga Mercedes Saccone (2019) emplea para hacer referencia a las modalidades cotidianas por las cuales adolescentes y jóvenes de los sectores subalternos urbanos atraviesan su escolaridad secundaria,¹⁵ y condensa los procesos de diferente escala que las y los atra-

¹⁵ Así lo explica la autora: "sostenemos que las experiencias escolares en la educación secundaria de estos/as jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana se desenvuelven en el tránsito por procesos cotidianos que las configuran como discontinuas, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones. Procesos que remiten a: 1) la asistencia a la escuela; 2) el trabajo con los conocimientos; y 3) la construcción de interrelaciones entre pares. Si bien los distinguimos para su análisis, estos procesos se relacionan y, a veces, se influyen mutuamente. Se trata de procesos discontinuos que suponen un conjunto de relaciones, prácticas y sentidos que se producen en el cruce de las condiciones de vida de estos/as jóvenes, pero también de las condiciones que se van imponiendo a nivel institucional y de las políticas educativas en el presente histórico. A pesar de estas condiciones y procesos discontinuos, los y las jóvenes construyen prácticas y sentidos que expresan una valoración positiva de la escolarización. De este modo, se puede advertir que hay un *continuar* la experiencia en la *intermitencia*, una *continuidad en la discontinuidad*" (Saccone, 2019: 5). "Ello tiene como contracara un "constante "repetir", "reparar" y "ponerse al día". Lógica dis-continua que permea los modos en que se enseña y se aprende en estos contextos" (Saccone, 2019: 17).

viesan. La autora documenta en su estudio etnográfico que estas y estos jóvenes sostienen su escolaridad secundaria de modo intermitente: observa fluctuación en la asistencia, en el cumplimiento de las tareas, en la negociación de los horarios de ingreso, en repetir y empezar otra vez, en dejar la escuela para retomar en otro momento. Una escolaridad que se dilata, que avanza y también retrocede, plagada de intentos de negociaciones y acuerdos con los actores escolares para hacerla compatible con sus obligaciones familiares, con las precarias inserciones laborales, con sus condiciones de vida en contextos de pobreza urbana. Esta categoría nos la comparte una de las personas entrevistadas, quien al aludir a la política educativa nacional de Continuidad Pedagógica implementada a partir de la declaración del ASPO, se permite un juego de palabras y plantea que se trata de una "continuidad de la discontinuidad". Esta observación fue fructífera en nuestros análisis ya que esta apropiación nos permitió realizar una lectura del material de campo que articuló procesos sociales y configuraciones cotidianas presentes en la pre-pandemia con aquellas que se dan con posterioridad.

La pandemia, especialmente durante la vigencia del ASPO, genera una extrema discontinuidad, un corte abrupto en los modos, variables, en que las personas desarrollan sus vidas. Y las categorías presentadas nos permiten abordar ciertas especificidades en que se expresa tal disrupción, en la medida en que, creemos, habilitan precisar continuidades y rupturas. En esta clave, podemos pensar una multiplicidad de procesos relevados en nuestro trabajo de campo a partir de la categoría "continuidad en la discontinuidad", asumiendo provisionalmente en este punto a dicha discontinuidad como sinónimo de la gran discontinuidad que representan la pandemia y el ASPO. Nos referimos a la continuidad y aún profundización de las desiguales condiciones de vida de los sectores subalternos marcadas por una gran precariedad: en las condiciones habitacionales y ambientales de los barrios donde residen, en la informalidad de sus inserciones laborales. En suma, continuidad de las desigualdades estructurales también marcadas por eventuales intermitencias vinculadas a ciertas coyunturas que permiten mejorar ingresos pero que no cambian su lugar estructural. Una de las personas entrevistadas describe la vida cotidiana de los sectores subalternos urbanos como un "estar entre crisis y crisis", dando cuenta de la labilidad y precariedad de sus condiciones de vida y que las circunstanciales mejoras que puedan experimentar siempre están sujetas a la contingencia y la incertidumbre.

Las desigualdades, entonces, no se detienen ni interrumpen con la pandemia y el ASPO, sino que se extienden, marcan, guían y organizan las acciones y decisiones que las personas van desplegando para gestionar su vida cotidiana en este tiempo histórico excepcional. En los escenarios locales, y donde existe un entramado previo de organizaciones, instituciones y prácticas comunitarias, esa experiencia sociohistórica permite afrontar y resolver diversos aspectos de la cotidianeidad alterada, como surge de muchas entrevistas, con el esfuerzo de adaptación que esto supone. En este sentido, aún en momentos de fuerte disrupción, saberes y tramas relacionales construidas con anterioridad pueden tener la potencia de una continuidad, en su ineludible reactualización, para gestionar la vida en pandemia. También en los relatos recogidos en las entrevistas aparece con fuerza la continuidad de la lucha por romper y/o lidiar con estigmatizaciones y violencias diversas de las que algunos sectores son históricamente destinatarios. Asimismo, la relación de las Organizaciones Sociales (OS) con las agencias estatales pueden abordarse en clave de continuidad en la discontinuidad: sujeta a los cambios de gobierno en sus diferentes escalas y por reacomodamientos políticos que también realizan las propias OS. Relación marcada por procesos de negociación, pero también por rupturas e intermitencias.

3.4. Pisos diferenciales

¿A qué llamamos *pisos diferenciales*? A lo largo de distintas investigaciones realizadas desde el Área de Investigación del Ministerio de Educación de la nación, hemos elaborado esta categoría que nos permite captar y comprender la complejidad del gobierno del sistema educativo y los modos diferenciales en que se llevan adelante los procesos de implementación de políticas e iniciativas educativas nacionales y/o federales. Al respecto, destacamos que toda política nacional y/o federal:

"se concreta a través de una compleja trama de relaciones entre actores ubicados en diferentes niveles: federal, nacional, provincial, municipal y escolar. Tramas de relaciones que están atravesadas por la asimetría de poder, una disponibilidad diferencial de recursos de distinto tipo (humanos, materiales, financieros, entre otros), configuraciones sociohistóricas particulares y apropiaciones también diferenciales de las políticas y programas. En este marco, la relación entre diferentes niveles jurisdiccionales supone la construcción de relaciones y acuerdos que permitan la factibilidad de su realización; en suma, de procesos que suponen la puesta en acto –siempre conflictiva– de diferentes perspectivas, intereses, posibilidades, demandas, tiempos y recursos que son contingentes por definición" (Montesinos y Schoo, 2014: 17).

Como vía para captar tal complejidad, la categoría de *pisos diferenciales* nos permite dar cuenta de las dispares condiciones en que se encuentra cada uno de esos niveles en relación con un sinnúmero de dimensiones, disparidad que influye en gran medida en los procesos que se generan en la implementación de diversas iniciativas, programas o políticas provinciales, nacionales, y/o federales.

En las investigaciones realizadas, distinguimos, entre otras dimensiones, la estructura de las agencias estatales a cargo del gobierno de la educación jurisdiccional así como de la conformación de las plantas orgánicas funcionales (POF) de las escuelas provinciales de cada nivel educativo, y la variedad de cargos profesionales y *ad hoc* en cada una de ellas con sus diversas formas de contratación, las diferentes condiciones edilicias, la desigual disponibilidad de financiamiento educativo tanto a nivel provincial como municipal, la diversidad de orientaciones educativas locales que se expresan en particulares iniciativas y políticas provinciales y municipales. La gran heterogeneidad que condensa la categoría *pisos diferenciales* conduce, inexorablemente, a una gran variedad de modalidades a partir de las cuales en cada escenario local los actores escolares, pero también el personal técnico, se apropian, reformulan, adaptan las propuestas que se proponen desde los niveles superiores. Asimismo, en cada escenario local intervienen diferentes dependencias estatales y organizaciones de la sociedad civil que ponen a jugar propuestas y recursos, con apropiaciones variables por parte de los actores escolares en función de sus biografías personales y laborales y de las características sociohistóricas de cada institución. Comprender que existen distintos *pisos diferenciales* entre instituciones y jurisdicciones nos aproxima a una mirada que incluye elementos estructurales, pero también la dinámica en la que ellos fueron logrados o perdidos.

La categoría *pisos diferenciales*, entonces, alude a la heterogeneidad de condiciones en que se despliega la escolaridad obligatoria. Según los casos, el piso diferencial puede constituir una positividad en términos de iniciativas locales escolares que asimismo cuentan con las condiciones materiales e institucionales para su efectivización; en otros casos, alude a carencias y obstáculos para plasmar la tarea educativa. Categoría que funciona como una lente posible para iluminar las diversas realidades locales que entran en diálogo, y muchas veces en conflicto, con las iniciativas nacionales, especialmente cuando éstas asumen y presumen homogeneidad donde la regla es la diversidad. También es una categoría que, claramente, entra a jugar en los modos dinámicos y complejos en que se despliega la escolaridad

obligatoria en forma remota, donde resulta insoslayable incorporar a las dimensiones mencionadas el piso diferencial que supone cada hogar de cada actor escolar durante la pandemia y la suspensión de la presencialidad, la disponibilidad de dispositivos y conectividad, el solapamiento con obligaciones familiares y de cuidado y el miedo y la angustia que estos tiempos generan, así como las complejas y variadas situaciones en que familias y estudiantes, en sus hogares, han debido afrontar la continuidad pedagógica.

3.5. Las experiencias educativas en ASPO: ¿educación remota?

Desde que se declaró el ASPO y se instaló la política educativa nacional “Seguimos Educando” sin la presencialidad constitutiva de la escolarización obligatoria, aparecieron variadas formas de nombrar el trabajo escolar en tales circunstancias: enseñanza y/o educación virtual, a distancia, mediada por dispositivos tecnológicos, educación remota. O bien se lo designa por la negativa: la escolarización no presencial, la enseñanza no presencial. Entendemos que la educación formal a distancia cuenta con una trayectoria y, en su lógica y planificación, implica la utilización de recursos y definición de roles que respetan y anclan en formatos pre establecidos. Sin entrar en las especificaciones técnicas y pedagógicas que acarrea tal modalidad de enseñanza, recurrimos al diccionario en relación a la palabra *remota* y nos encontramos con las siguientes acepciones:

- Palabra que deriva del latín, *removère*, que significa retirar, apartar.
- Como adjetivo asume varias acepciones: 1- muy lejano; 2- que no es verosímil o está muy distante de suceder; 3- dicho de algo como una idea o una sensación: vago, impreciso.

A partir del análisis del material recogido en las entrevistas, 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 propia de la vida cotidiana escolar. Y sus acepciones, nos permiten aproximarnos a la diversidad de escenarios configurados para el sostenimiento de la escolaridad obligatoria en tiempos de pandemia y ASPO:

1. Muy lejano: lejanía entre los cuerpos y del lugar donde habitualmente la escolarización se realiza (la escuela y su vida cotidiana). Lejanía vinculada a las condiciones en que estudiantes y docentes llevan adelante sus tareas: en qué hogares, bajo qué angustias, en medio de qué conflictos, bajo qué alteración de sus condiciones de vida, etc. Lejanía de todos aquellos espacios sociales donde los sujetos, y especialmente niñas y niños, adolescentes y familias, despliegan habitualmente diferentes dimensiones de su vida.
2. Que no es verosímil o está muy distante de suceder: acepción que nos permite iluminar la ausencia o precariedad en la conectividad y en la disposición de dispositivos. También nos permite acercarnos a la heterogénea situación de personas adultas que puedan asumir la tarea de transmisión de los contenidos escolares, y que no tienen la obligación de saberlos ni de saber explicarlos
3. Dicho de algo como una idea o una sensación: vago, impreciso: en este caso, la acepción nos remite a los importantes grados de imprecisión en las coordenadas otorgadas a los actores escolares para encarar su tarea en condiciones inéditas.

La educación remota se halla atravesada tanto por el contexto social y económico que adquiere características variables en cada jurisdicción y localidad, como por las particularidades de los contextos familiares y comunitarios. Desigualdades y diversidades que impactan en las decisiones de los equipos directivos y en la práctica de las y los docentes para adaptar las estrategias pedagógicas para la comunicación, gestión y apoyo de los aprendizajes con resultados diferenciales.

4. Presentación del análisis del trabajo de campo: aproximaciones a un “campo minado”¹⁶

A partir de las categorías seleccionadas y de la lectura del material de las entrevistas, hemos seleccionado algunas dimensiones de análisis que se presentan especialmente pertinentes para documentar, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, los procesos en curso y la especificidad de los vinculados con la continuidad de la escolarización obligatoria remota.

Las dimensiones seleccionadas son:

1. Relaciones entre el Estado y las organizaciones sociales,
2. Los sentidos sobre la continuidad pedagógica,
3. El trabajo docente en tiempos de educación remota,
4. Escuelas y familias: los sentidos de la escolarización obligatoria,
5. El aislamiento en perspectiva de género,
6. Los miedos en el contexto de pandemia,
7. Representaciones sobre la vuelta a clases presenciales.

4.1. Relaciones entre Estado y Organizaciones Sociales

En esta dimensión documentamos las complejas modalidades que atraviesan las relaciones entre el amplio abanico de las Organizaciones Sociales (OS) de base territorial y las agencias estatales en sus diferentes niveles, focalizando en los escenarios, desafíos y tensiones que atraviesan en la actual situación de pandemia. En las entrevistas, indagamos acerca de esta dimensión para poder acceder, desde la perspectiva de las y los entrevistados, a cómo se despliegan las presencias estatales vinculadas a los sectores subalternos, las tensiones y los reajustes que la actual situación va generando en las propias OS, las eventuales resignificaciones que éstas han producido en su acción cotidiana, organizativa y en sus demandas, y los modos de relación que se van desplegando entre ellas y las agencias estatales.

4.1.1. Desorganización del circuito vital

Las relaciones entre agencias estatales y OS nos aproximan a las condiciones en que los sectores subalternos gestionan su reproducción social, entendida como “las condiciones sociales en las que la vida misma se pone en juego y se desarrolla” (Danani, 2005:1). En este sentido, los relatos recogidos nos acercan no sólo a las condiciones y [procesos de desigualdad](#) preexistentes que condicionan la vida de dichos sectores. También, a algunos procesos y situaciones desencadenados a partir de la instalación de la pandemia y los primeros tiempos de la cuarentena.¹⁷

¹⁶ “Campo minado” es una expresión usada por una persona entrevistada para dar cuenta de los modos en que la pandemia violentó los modos cotidianos de organización de la vida y de la escolaridad obligatoria.

¹⁷ Fijamos este límite temporal en virtud del momento en que llevamos a cabo las entrevistas: durante el mes de junio del 2020

Al respecto, Arya, científica social, nos alerta acerca de la *desorganización del circuito vital* que supuso el establecimiento del ASPO especialmente en los primeros tiempos, cuando dicha medida imponía mayores restricciones para la circulación de las personas y el desarrollo de diferentes actividades de sobrevivencia focalizando en tramas socioterritoriales habitadas por los sectores subalternos. Esta *desorganización del circuito vital* implicaba la imposibilidad de circular para acceder a los trabajos generalmente precarios que ocupan mayormente a sus habitantes (changas, construcción, empleo doméstico, venta callejera, entre otros) y el cierre de los espacios barriales (comedores, merenderos, iglesias, centros culturales, centros educativos, jardines comunitarios, centros de apoyo escolar, entre otros) en los que, a partir de relaciones de proximidad, se suelen tramitar diversos asuntos de sus habitantes. También alude a cierta desorganización, al menos inicial, en el conjunto de las relaciones interpersonales que organizan la vida cotidiana en general, la militancia, el trabajo territorial y las relaciones con las diversas agencias estatales.

Frente a esta *desorganización del circuito vital*, se produjeron respuestas estatales (Tarjeta Alimentar, bonos para quienes cobran la Asignación Universal por Hijo y la Asignación Universal por Embarazo, entrega de alimentos, recepción del Ingreso Familiar por Emergencia, entre otras)¹⁸ pero que no logran compensar los efectos del aumento de la pobreza desencadenados. Por otro parte, también obligó a referentes barriales, de OS y de las iglesias, entre otros actores, ubicados en la *primera línea*, a redefinir y rearmar circuitos de distribución de alimentos y asistencia a las y los habitantes de los barrios populares aún frente al miedo al contagio y la limitación para la presencia de los cuerpos en el espacio; a mediar y producir información relevante respecto de los cuidados frente a la pandemia; a demandar a agencias estatales más y mejor llegada de recursos que permitieran sostener el ASPO y sus inherentes restricciones. Así, de gestionar merenderos y comedores, participaron en la distribución de alimentos, demandaron recursos, y, centralmente, fueron relevantes en la gestión de la vida cotidiana en pandemia donde viven los sectores subalternos. Entre las demandas que realizaron, destacan su participación, no exenta de conflictos y tensiones, en la implementación del Operativo Detect-Ar¹⁹ y en el despliegue de los llamados comités de crisis en diferentes barrios.

4.1.2. Entre “crisis y crisis”

Es importante señalar cómo se despliega y configura un eje analítico que hemos distinguido en esta investigación exploratoria. Nos referimos al de la [continuidad de/ y en la discontinuidad](#). En particular, pensar este eje en la dimensión que nos ocupa conduce a resaltar la continuidad del trabajo de las diversas OS que actúan en los diferentes barrios populares y las complejidades y tensiones que asume la relación con

¹⁸ El Estado nacional implementó, a través de la ANSES, el incremento en los montos de la Tarjeta ALIMENTAR y el Ingreso Familiar Extraordinario (IFE), que llegó a cubrir a 8,9 millones de personas. El IFE buscaba dar asistencia a trabajadores con inserciones laborales precarias (monotributistas de categorías A, B y sociales, trabajadores de casas particulares, empleadas informales y desocupados) apuntando a cubrir a todo el grupo familiar, cuyos integrantes deben cumplir con los requisitos y sólo uno recibe el beneficio de \$10.000 (ANSES, 2020). Desde su inicio hasta finales del 2020, el IFE implicó sólo tres pagos. Luego, fue reemplazado por programas más focalizados como el Potenciar Trabajo. Otras medidas implementadas de forma transitoria son la creación de créditos a tasa 0% para monotributistas y autónomos, la suspensión de cortes de servicios básicos hasta fines del 2020 para quien no pueda pagarlos y el congelamiento de los alquileres. Por otra parte, para evitar una mayor pérdida de empleos, el Estado implementó una serie de programas. Entre ellos, la ANSES, en coordinación con otros organismos estatales, implementó el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP) dirigido al grupo de trabajadores formales del sector privado. El programa considera el grado de vulnerabilidad de las y los trabajadores formales de las empresas, tratando de beneficiar a quienes tienen menores ingresos y a las PyMES.

¹⁹ El Programa Detect-ar es una estrategia sanitaria específica para el abordaje territorial de la pandemia en los barrios populares o en áreas definidas donde se detecta o estima un incremento en el número de casos, implementada desde el Ministerio de Salud de la Nación en colaboración con organizaciones sociales presentes en las zonas donde se lleva adelante. Comienza a implementarse en la Villa 31 de Retiro, CABA. Otro caso emblemático fue cuando se llevó a cabo en Villa Azul, Partido de Quilmes.

las agencias estatales. Continuidad atravesada por la discontinuidad que se genera con los cambios de gestiones gubernamentales en sus diferentes escalas y por reacomodamientos políticos que también realizan las propias OS; y porque la relación entre ambos es dinámica y sujeta a procesos de continuas reconfiguraciones que suponen negociación, ruptura, acuerdos. También la **continuidad en la discontinuidad** nos conduce a pensar acerca de los procesos en que desenvuelven sus vidas los sectores subalternos. Como ya señalamos más arriba, estar entre crisis y crisis visibiliza la condición de precariedad de la existencia más allá de los vaivenes coyunturales:

“También es muy distinto ahora, porque por un lado los niños después de haber, quizás, atravesado un tiempo y de adolescente, no en la época macrista que ya la crisis se empezaba a sentir más, pero en la anterior donde por ahí la comensalia en estos lugares comunitarios, comedores no era tan central como en el 2001, 2002, donde era tan masivo, de vuelta tener que volver a recibir comida de estos comedores, pero al mismo tiempo sin la dimensión colectiva porque justamente por lo corporal vos vas a buscar la vianda” (Arya, cientista social).

Y en este *estar entre crisis y crisis*, para el caso de las OS no se trata de mera repetición; de modo dinámico, reactualizan prácticas históricamente construidas y enfrentan renovados desafíos. Esto lo observamos, como veremos, en las readaptaciones que llevaron a cabo frente a la pandemia y el ASPO.

Las OS en nuestro país han hecho un camino innovador en las últimas décadas. En línea con el concepto de porosidad de prácticas (Manzano, 2016: 4), las OS más grandes del país se sumaron a la puja electoral en las elecciones nacionales de 2019 formando parte de la alianza victoriosa y en esa dinámica recibieron representación en el nuevo gobierno: el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, la Secretaría de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena, la Secretaría de Economía Social y la Secretaría de Relaciones Institucionales de la Jefatura de Gabinete son algunos de los espacios ocupados en el organigrama estatal. Este escenario implica una reconfiguración de los alcances de las OS así como nuevas dinámicas de participación política y territorial, tanto de las que articulan con distintos niveles del Estado como de las que no lo hacen.

Un campo de articulación/demanda y tensión entre las OS y las agencias estatales lo constituyen las diferentes políticas y programas sociales dirigidos a los sectores subalternos, que buscan asegurar algún piso de reproducción social e individual. Sobre éstas, varias personas entrevistadas nos acercan, desde su perspectiva, un panorama que vuelve inteligible algunas dimensiones que configuran los dinámicos procesos de desigualdad social, teniendo en cuenta el aumento de la pobreza durante los años del macrismo, acentuado desde que se desató la pandemia. Por un lado, las políticas de transferencias condicionadas de ingresos, especialmente la AUH y diversos programas sociales que, en la práctica, devinieron en acceso al consumo de diversos tipos de bienes y servicios. Así, en los barrios populares podían convivir imágenes de adquisición de “objetos” (lavarropas, aires acondicionados, mejores ropas, celulares, algún mejoramiento de las viviendas, etc.) con el mantenimiento de la precariedad en las condiciones ambientales y materiales. Y esta precariedad de las condiciones del hábitat se expuso cruelmente al iniciarse la pandemia.

Cuando finalmente los contagios se extienden a los barrios populares, estas condiciones se visibilizaron, aumentando las denuncias históricas de referentes barriales, integrantes de OS de las iglesias, etc., por la carencia de las respuestas estatales. Junto con esto, varias personas entrevistadas remarcan que los procesos de desigualdad y precariedad de larga data no pueden abordarse solamente con programas de transferencias condicionadas de ingresos, desacoplados de una visión que priorice la integralidad de las intervenciones y, de manera central, de un modelo de país que cuestione la desigualdad social. En la voz de una integrante de una ONG dedicada a las infancias y adolescencias en situación de calle:

"Porque no existen los recursos, además. Nosotros que peleamos tanto por la Asignación Universal..., era para nosotros un piso [...]. Pero lo que no se puede ignorar, es que nosotros tenemos casi la mitad de la población bajo la línea de la pobreza, y una pobreza estructural del 30% que ha sufrido este deterioro que estoy diciendo, por lo cual requiere de programas comunitarios que permitan acompañar y abordar esta situación. No es un problema de plata [...]. Entonces, en ese sentido me parece que no es un problema de políticas sociales. Es un problema de modelo económico. Y la política social acompaña un modelo económico. Esa es su limitación [...]. Es una población que está hecha pelota, lo voy a decir así en términos..., que requiere otro tipo de andamiaje, y que ese andamiaje es comunitario. Nosotros pensamos que sí, ahí, fundamentalmente lo que ha habido es una gran dificultad de generar esos mecanismos, de promover espacios que permitan a las familias reconstruirse. Y promover cuestiones de trabajo, fundamentalmente. El trabajo formal, no el "como sí..." (Suyai, integrante ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes).

Asimismo, los relatos nos introducen en los complejos procesos mediante los cuales grandes conjuntos sociales gestionan su reproducción a través de la acción colectiva construida en tramas de interacción situadas. También nos alertan sobre las complejas y variadas relaciones que referentes barriales, militantes e integrantes de OS mantienen con los organismos estatales en un doble movimiento. Por un lado, la articulación de las OS y movimientos de desocupados con el Estado les permite un crecimiento en los territorios y, por el otro, los modos en que esos actores se ven inmersos en nuevos procesos de regulación y legibilidad estatal (Trouillot; 2001) al intervenir en la gestión de diversos programas sociales estatales:

"Trabajé mucho [en la investigación de] cómo había aparecido una gestión colectiva de esas políticas que, al mismo tiempo, era una gestión colectiva de la vida. Había que colectivizar de alguna manera la gestión de la vida, atender a situaciones de violencia doméstica, a la situación de los jóvenes [...]. Como una política del cuidado que estaba entrelazada con la acción colectiva y a la vez con la intervención estatal" (Arya, cientista social).

"Partimos del análisis de que en los 90' se destruye la cultura del trabajo [...]. En el conurbano, en los barrios; mucho punterismo, poca intención de construcción real. Entonces, hacemos mucho hincapié en que los planes que cobramos, las cosas que construimos; las venimos luchando, organizándonos; pero son para trabajar, para poder transformar el territorio en el que vivimos. Por eso, tenemos desarrollo en niñez, apoyo en juventud, medio ambiente... . En varios aspectos de la vida comunitaria en territorios [...] [la organización social] tiene esa particularidad de abrir un montón de dimensiones de lo social, e intentar trabajarlas, organizarnos en cooperativas, en espacios de trabajo, generarnos formaciones. Con un montón de limitaciones también, pero desde una mirada bien compleja de lo social [...]. Nuestro criterio de participación es luchar para conseguir las cosas que tenemos, y entonces siempre está esa cuestión. Ya sea municipal, provincial o nacional, eso es como una cuestión de lucha constante para conseguir lo que creemos que son nuestros derechos para poder construir todas estas cosas que construimos" (Noa, integrante OS).

Como podemos observar en los extractos de entrevistas, a partir de este intenso trabajo colectivo y organizativo, las OS denuncian el lugar subalternizado y estigmatizado en que se los suele colocar, profundizando los procesos de desigualdad social:

"Se nos ataca desde el lugar de, son todos punteros, son todos construyentes [sic] de una ética clientelar, todos planeros, bla, bla, bla. Y sin embargo, me parece que las organizaciones son las que están primero siempre en todos los escenarios, porque llegan a los lugares donde el Estado no llega" (Noa, integrante OS).

4.1.3. Organización comunitaria en el contexto de pandemia

Hemos relevado diferentes posicionamientos de integrantes de las OS entrevistadas acerca de las políticas y orientaciones de los diferentes gobiernos: nacional, provincial o municipal. Junto con la heterogeneidad de posicionamientos que asumen las diversas organizaciones sociales y barriales, también encontramos preocupaciones que las atraviesan vinculadas a cómo posicionarse/articular/demandar recursos materiales y acciones concretas a las diversas agencias estatales en el contexto de ASPO:

"Que se duplique lo que cobran las compañeras de los comedores, que se aumente la cantidad de alimentos. O sea, se duplicó la cantidad de gente que va a comer, y estuvimos peleando hasta la semana pesada [para] que se garantice la misma cantidad de alimentos que nos venían dando antes. O sea, pedíamos la duplicación y tuvimos que luchar para que se garantice la misma cantidad de lo que recibimos [...]. Con todo este conflicto de los pagos, [...] se retrasó un montón la entrega de alimentos. O sea, las compañeras, los compañeros en los barrios hacen magia para poder mantener el alimento" (Noa, integrante OS).

Y también las relacionadas con entablar disputas de sentido acerca de la legitimidad de sus prácticas:²⁰

"Disputamos ese Estado, nos consideramos organizaciones que dan respuesta, respuestas que pueden ser creativas desde el campo popular y además en lo territorial conociendo el terreno, y a veces respuestas más adecuadas por esa razón. Pero son como el poema de Bertolt Brecht. Un ladrillo que muestra la casa que queremos, pero no es la casa; ni tampoco resolvería el problema del país llenándonos de organizaciones, digamos. Si no que son organizaciones que están discutiendo la política de ese país desde su lugar. Por eso no creemos cuando dicen 'las organizaciones sustituyen al Estado'. No. Si creemos que las organizaciones dan mejores respuestas en una escala, pero que hay otras respuestas que son necesarias en una escala mayor, y que esa sólo la puede brindar el Estado" (Suyai, integrante de una ONG que trabaja con niñas y niños y adolescentes).

En esta perspectiva, en las entrevistas se ha destacado el rol que ocuparon y ocupan referentes de los barrios, de las organizaciones, de las iglesias, etc. en el despliegue de diferentes prácticas territoriales vinculadas a la gestión cotidiana del ASPO, es decir el desafío de concretar políticas colectivas y locales de cuidado:

"Acá hay varias cosas en los barrios populares. Por un lado, los militantes y las mujeres que están en esa posición de articulación de recursos, de afectos, de todo, de información, todo lo que implica... de responsabilidades [...]. Lo que me llamó también la atención en esos primeros días [en que se produjo el relevamiento de la Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad COVID-19, MinCyT, CONICET, Agencia]²¹ que ahí me impactó fue la construcción de la percepción de la enfermedad, de la enfermedad como algo lejano, como algo que no iba a llegar a los barrios, y a la vez, los referentes territoriales de distintas organizaciones, de la iglesia, de merenderos, de lo que fue el movimiento de desocupados, de la

²⁰ Las personas entrevistadas marcan sus diferencias político-ideológicas con el llamado Tercer Sector y el crecimiento que ha tenido desde los años 90 en los barrios populares.

²¹ Una comisión coordinada por Gabriel Kessler fue convocada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación el mismo día de establecida la cuarentena para relevar la respuesta de los diversos sectores sociales a aquellos primeros días de confinamiento. Y llevaron adelante el "Relevamiento del impacto social de las medidas del aislamiento dispuestas por el PEN" Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Comisión de Ciencias Sociales de la unidad Coronavirus COVID-19. Marzo 2020.

CTEP [Confederación de Trabajadores de la Economía Popular], de todos, sintiéndose responsables por transmitir que sí, que probablemente te iba a llegar y que te tenías que cuidar, y cómo lograban eso" (Arya, cientista social).

En los primeros momentos, las OS se vieron sobrepasadas en sus capacidades de brindar respuestas comunitarias a las y los habitantes de los barrios populares, interpellando tempranamente a las agencias estatales en sus diferentes niveles, mientras desplegaban prácticas autogestivas de cuidado comunitario a escala local que permitieran enfrentar la crisis desatada:

"Nos encontramos bajo un escenario donde nosotras a veces creemos que improvisamos un montón, pero el Estado también improvisa muchísimo y no llega la respuesta. Entonces, nos vimos teniendo que armar protocolos nosotros de intervención; teniendo que hacer un montón de sugerencias a los municipios, que después nunca se toman además - eso es lo peor de todo - sobre cómo accionar, cómo intervenir en este escenario, teniendo que salir a dar respuestas desde llevar un bolsón de comida, hasta un montón de otras cuestiones. Me parece que estamos demasiados sobrepasados de tener que dar respuestas, ¿no?" (Noa, integrante OS).

"Otra cuestión parecida al 2002 los primeros días, era que hasta que no se logró pisar más fuerte en términos colectivos, que igual ya desde los primeros días se estaban tratando de generar acciones colectivas para frenar esto, para ver cómo se distribuía, para hacer listados, para saber si estaba llegando o no llegando la mercadería a distintos puntos" (Arya, cientista social).

"En [un pueblo santiaguense] tenemos uno [un comedor], que es donde vivo yo, y teníamos, supónete, 30 niños que iban a merendar todos los días. Y ahora hay 250 personas que van todos los días a almorzar. Y eso refleja, digamos, la situación en la que estamos, de muchas familias que realmente no pueden llevar el plato de comida a la casa. Entonces, bueno, también resolver eso, digamos, la cuestión logística, de los recursos, de quién se encarga" (India, integrante OS campesina e indígena).

"Lo que hacían [les referentes barriales] era tratar de generarles algún elemento de seguridad, por ejemplo son ellos los que cosieron barbijos para distribuir entre la gente, aparte de los merenderos y de los comedores comunitarios tenés que ir generándote ciertas herramientas de protección, desde construir barbijos, hasta... ayer vi que ya estaba... me mandaron una foto, que ahora lograron hacerse de las máscaras" (Arya, cientista social).

Un elemento interesante de considerar por su omnipresencia lo constituyen las formas de comunicación que cobraron particular relevancia dada la restricción de la circulación y de los encuentros presenciales. Las OS debieron resignificar y readaptar los canales de comunicación entre sus integrantes y con las y los habitantes de los barrios populares, lo cual supuso complejidades adicionales. Al respecto, una de las personas entrevistadas que participa en una organización campesina, nos relata el reemplazo de la presencialidad por mensajes de Whatsapp que no siempre agilizan las comunicaciones especialmente con quienes se encuentran lejos o viven "monte adentro". Desde su experiencia, también son vehículo de malos entendidos:

"Pero bueno, no es lo mismo obviamente, a veces hay chisporroteos, discusiones, malentendidos; porque no es lo mismo un mensaje de texto, un audio al que hacerlo cara a cara. Y que uno también, creo, como ser humano necesita el cara a cara, el vínculo, el tocarse, el estar cerca. Es otra cosa que discutir con una pantalla de por medio. Discutir digo hablar, no siempre discutir es pelear. Y sí, también pelear" (India, integrante OS campesina e indígena).

No obstante, los grupos de Whatsapp fueron apareciendo como mediadores de las prácticas territoriales de cuidado y, asimismo marcan la vitalidad de articulaciones previamente construidas:

“Lo que también me llamó la atención, quizás ya lo tenemos nosotros también incorporado a nuestras vidas, pero ahí era como central, que el medio de comunicación preponderante eran grupos de Whatsapp, y ahí los referentes se sentían responsables, los referentes territoriales, en un doble sentido. Por un lado, que llegue información correcta a los barrios, a través de los Whatsapp, que los Whatsapp los podían manejar, algunos eran de gente vinculadas a escuelas, o de los centros de integración comunitaria del Gran Buenos Aires, o de agentes sanitarias de los centros de salud de primer nivel de atención, o de programas como el FINES, o sea todos los grupos en los que las personas tienen un nucleamiento habían abierto un grupo de Whatsapp, o los tienen funcionando” (Arya, científica social).

Ahora bien, afrontar el ASPO en los barrios populares fue asumiendo contornos de mayor complejidad cuando el contagio llega a ellos, exponiendo los riesgos y las precarias condiciones para enfrentarlos; condiciones que, desde el inicio del ASPO, fueron denunciadas por las propias OS y referentes de distinto tipo.²² Los casos desencadenados en la Villa 31 en CABA, luego en Villa Azul en el partido de Quilmes, y en Villa Itatí en el partido de Avellaneda constituyeron un punto de inflexión (mayo de 2020) en esta dinámica que combinaba las demandas a las agencias estatales, las respuestas situadas por parte de los actores locales, el miedo y las restricciones a la presencia y circulación de los cuerpos. Desde la perspectiva de algunas personas entrevistadas, esto dio pie a una mayor convocatoria y reconocimiento de las OS por parte de actores estatales:

“En cambio, como fue toda la situación de Villa Azul y Villa Itatí, la cosa se puso al rojo vivo; ahí sí se convocaron a los que venían trabajando, y están trabajando codo a codo, están haciendo los test juntos. Bueno, todo esto que era la cercanía de las propias organizaciones a sus propios territorios, era la herramienta básica. Ahí fue clarito, porque la situación límite que hubo con Villa Azul y Villa Itatí los convocó a trabajar de otro modo; pero era ése el modo en que había que trabajar. Independientemente de la ponderación que se pueda hacer del municipio, realmente fue muy difícil para las organizaciones territoriales que no eran afines a... [...]. Pero sí, con la crisis cambió la modalidad y fue refrescante porque, además, las propias compañeras y compañeros iban casa por casa junto con el Estado, ayudando a hacer los test, a entender...” (Suyai, integrante de una ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes).

4.1.4. Disputas de sentido y presencia territorial

Un aspecto para destacar refiere a que las demandas de las OS no se limitan a participar como simples ejecutores de decisiones que se toman por fuera de los escenarios locales. En este sentido, en varias entrevistas se tematiza cómo las OS consideran que sus saberes, localmente construidos en prácticas colectivas orientadas a gestionar la reproducción de la vida, no son tenidos en cuenta ni son reconocidos por parte de las agencias estatales, y la disputa que dan para revertirlo:

“[El Estado quiere] tener a las organizaciones para controlar el conflicto social, pero no los validás como sujetos de conocimiento, y muchas veces intentan validar ellos esos saberes, pero no es tan sencillo. Por ejemplo, haciendo cursos

²² Y también por agencias estatales. Como ejemplo se encuentra el “Relevamiento del impacto social de las medidas del aislamiento dispuestas por el PEN” ya mencionado.

de capacitación, o las mujeres llegando a las universidades del conurbano para el trabajo que hacen en el territorio, validarlo como trabajadoras sociales, o en los cursos de tecnicatura de psicología social que son muy populares en los barrios, y muy numerosos. Entonces, de alguna manera vuelve a explotar esto porque en los primeros días que hace eclosión la pandemia, las organizaciones trataban de incidir más en cómo se debía, de alguna manera, orquestar el nuevo sistema de distribución" (Arya, cientista social).

"Pero recién ahora [junio de 2020] creo que está cobrando dimensión que las políticas sociales deben partir de esas comunidades que se arman en los territorios, más que en la asistencia del municipio. Digo esto, porque se privilegió la ayuda a través de los municipios, por ejemplo. Y bueno, después fracasó, porque se sabe cómo funciona eso. Durante toda la primera parte, la poca ayuda que bajaba era a través de los municipios. En lo cual mucho se trabajó, el tema clientelar, y poco en las organizaciones del territorio; excepto aquellas organizaciones que se encuentran más ligadas al gobierno, que tienen un poder diferente [...]. Pero a las organizaciones más territoriales, que no están tan ligadas a estos esquemas, las ignoraban; y fue muy duro para ellas sobrepasar todo este tiempo. Y hace 15 días que empezamos a ver [...] que están siendo convocadas, que están siendo visualizadas como un actor importante que está en el territorio. Sea lo que sea, si es un club barrial... digo, hay muchas organizaciones que no están dentro de lo que se llaman movimientos sociales, ni están ligadas... Y que son muy ricas, y que tienen mucha llegada a la gente. Y eso me pareció muy positivo" (Suyai, integrante de una ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes).

Desde este posicionamiento, diversas OS han mantenido fuertes disputas con las agencias estatales para ir más allá de una participación en la logística de la distribución de alimentos. En el despliegue del Operativo Detect-Ar y en los comités de crisis que se armaron en los barrios populares se reconfiguran intensas y complejas relaciones entre ellas y las agencias estatales, dada la variabilidad de arreglos que asume en cada ámbito socioterritorial:

"Durante la pandemia, impulsamos la participación de lo que se llama Comité de Crisis de cada territorio [...]. Circula información..., depende después de cada municipio cómo eso realmente se hace efectivo, o no [...]. En algunos lugares donde funciona realmente, también es una potencia. Es como las mismas sociedades civiles u organizaciones sociales impulsando o promoviendo políticas públicas de salud, o de acceso a la salud. Por ahí en Capital se consiguió también que varias de las compañeras sean promotoras de salud ahora [...]. Consiguieron puestos de trabajo, porque no dan abasto las promotoras de salud de Ciudad. Entonces, como que se las incorpore al esquema de trabajo en los territorios" (Noa, integrante OS).

"Las organizaciones sociales, en este momento por lo menos en [Municipio de la Provincia de Buenos Aires], están teniendo un rol muy central. Cuando se hizo el DetectAr enfrente en [barrio de un municipio bonaerense], los que van puerta a puerta, o son militantes de las organizaciones políticas del municipio, o son trabajadores de las organizaciones sociales. Ellos son los que van puerta a puerta, los que conocen a los vecinos" (Yariel, equipo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en un municipio bonaerense).

Es importante destacar que la presencia en la primera línea tiene importantes costos. Al respecto, integrantes de una OS con presencia nacional comentan que, a inicios de junio, tenían 40 integrantes que se habían enfermado de Covid-19. A los temores a la exposición y los modos en que esto tensiona las prácticas territoriales, se suma la resignificación de las modalidades de demanda al Estado que impone el ASPO:

"Entonces, todos los temores que se van gestionando y, por un lado, tenemos estos referentes que siguen exponiendo ahí su cuerpo con todos estos temores en función de garantizar cierta protección colectiva, y sin poder concurrir a herramientas de militancia más clásicas, poniendo el cuerpo, cortando la municipalidad si no te da los recursos por ejemplo..." (Arya, cientista social).

Pero no sólo las OS han debido reacomodarse a las restricciones impuestas por la pandemia y el ASPO. Las agencias estatales también vieron resignificadas sus dinámicas de trabajo y propuestas de acción. En estos procesos, se destacan las complejas relaciones entre los distintos niveles estatales y las dificultades para concatenar esfuerzos, los conflictos al interior de las propias administraciones gubernamentales y la propia historicidad en sus relaciones con las organizaciones y entornos de proximidad para el caso de los municipios:

"Mirá, territorio acá es lo que sobra, [...] uno de los grandes problemas que tiene nuestra Secretaría, y muchas otras también, es que [...] no tienen profesionales trabajando. Creo que la que más tiene profesionales puede ser Salud o Desarrollo Social, que hay trabajadores sociales, pero ponele, Juventud, si yo me pongo a pensar hoy, la gente que labura, somos dos con título universitario. Entonces... ¿qué pasa? Tienen mucho territorio, entonces tienen un manejo territorial que, de nuevo, yo no tengo, por más que hace 20 años que laburo acá. O sea, saben con quién hablar, saben con quién articular, saben a quién no tienen que pasar por arriba, saben que si tenés que hacer determinada cosa; tenés que hablar con éste, con éste, con éste... y después, si te dieron luz verde, avanzás..." (Naim, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

La relación entre agencias estatales, documentadas aquí en el nivel municipal, y organizaciones sociales y partidarias asume características particulares cuando sus militantes también se desempeñan como personal estatal y que, a escala local, son recursos movilizados para la gestión del ASPO en los barrios populares. Así quien que trabaja en un municipio de la provincia de Buenos Aires, nos relata:

"Sí, tenemos [relaciones] con organizaciones de base. En los barrios hay referentes y con ellos estamos en continua comunicación. Después con organizaciones sindicales, o sea, en eso estamos... como en diálogo con todos, todas y todes. Y sí, eso también... nosotros, bueno toda la parte programática, como que la tuvimos que replantear, porque de nuevo la pandemia nos afectó en ese sentido, y también tuvimos que asumir un montón de funciones por la emergencia [...]. Ponele, hoy iban chicos, compañeros que son militantes en realidad, dentro de distintas agrupaciones que responden a [funcionario municipal], fueron a ordenar las filas en el reparto de bolsones en las escuelas porque se junta mucha gente, entonces para que se respete la distancia van 5 compañeros... [...]. Hay chicos que están trabajando en comedores en los barrios. O con el Ejército; nosotros tenemos en distintos puntos al Ejército que está cocinando alrededor de 60.000 raciones de comida caliente por día. Ahí también van las agrupaciones políticas que conocemos... Sí, sí, el Ejército tiene ocho puntos ahí en [municipio bonaerense] [...] Y junto con organizaciones sociales y organizaciones políticas hacen esas raciones de comida. No sé qué arreglaron otros municipios, acá sé que se arregló eso [...]. Nosotros lo que tratamos es que la línea más programática sea también acordada con los actores. Entonces, por ejemplo, la reunión de centros de estudiantes [de institutos terciarios], no es que a nosotros se nos ocurrió armar los kits [...]. Sino porque era un pedido de ellos, como así también reforzar con bolsones de comida, que eso lo articulamos con Desarrollo Social. (Naim, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

Otra persona entrevistada, que trabaja en una escuela secundaria dependiente de una universidad nacional radicada en un partido de la provincia de Buenos Aires, también nos introduce en tramas relacionales históricamente construidas, que vincu-

lan a diferente tipo de actores en la escala municipal y que constituyen **pisos diferenciales** para enfrentar los impactos de la pandemia y el ASPO:

"Son barrios [los que rodean a la institución educativa] que surgieron de tomas de terrenos de los años 90', tienen una historia de trabajo común y hay muchísimas organizaciones sociales locales, no organizaciones sociales que trabajan en el barrio sino organizaciones sociales del barrio. Es mucha articulación con movimientos de trabajadores y mucha presencia de la economía social y solidaria a través del municipio y a través de la universidad. La universidad tiene un área enorme de desarrollo de la economía social solidaria. [...] la escuela es uno de los nodos [...] La otra es ésa, que todo el tiempo circula dentro de la escuela gente de la universidad, del barrio, familias que también estudian en la universidad o que son parte de una cooperativa que articula con la escuela de otra manera. Entonces, la verdad es que uno si entra en la escuela no queda claro cuáles son los límites; en el sentido que es muy porosa... los actores, la relación que tienen dentro y afuera de la escuela [...]. [En referencia a los coordinadores de curso, comenta que]²³ sí, además muchos de ellos son ellos mismos integrantes de organizaciones sociales [...]. O son trabajadores del municipio en áreas también de derechos, o de niñez,.. [y además] somos parte del Consejo Local de Niñez y Adolescencia de la Municipalidad de [partido de la provincia de Buenos Aires]. Entonces, participamos junto con las organizaciones sociales y el municipio del cumplimiento de la Convención [Internacional de los Derechos del Niño] y de la ley de [Protección Integral de los Derechos de los] niños, niñas y adolescentes [...] y es que, como todos participamos de todo, la referente de la organización social era trabajadora de la universidad, trabajadora de la escuela, trabajadora del municipio y referente de la organización" (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de una universidad nacional en un municipio bonaerense).

Esta porosidad les permite ir acordando respuestas con otros actores locales conforme avanzan los contagios en la zona y se van readaptando las estrategias:

"Unas semanas más tarde [del inicio del ASPO], contactó a la universidad el municipio, y el municipio nos solicitó el espacio de la escuela para armar ahí un punto solidario. Los puntos solidarios son instituciones que articulan con Desarrollo Social del municipio, que es quien provee la mercadería y, en general, son organizaciones sociales las que ofrecen el espacio y la logística de distribución de los alimentos. Nosotros ahí lo que armamos fue un modelo tripartito en el cual el municipio ponía la mercadería, la universidad y la escuela ponían las instalaciones y ponían también, en un primer momento durante un mes, a los cocineros de la escuela que son trabajadores de la escuela; y nosotros desde el equipo directivo colaborábamos con todas las tareas de logística y demás, estábamos, porque cuando la escuela está abierta las familias, de a poco, comienzan a venir por distintos motivos, pero una organización social era la que se encargaba de la distribución de los alimentos, no para los pibes de la escuela sino para todo el barrio, o sea para los que se acercan del barrio" (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en un municipio bonaerense).

4.1.5. Violencias institucionales

Un eje central de la dimensión de la relación entre el Estado y los sectores subalternos lo representan las fuerzas de seguridad. Así, en todas las entrevistas aparecen los conflictos desplegados por la violencia ejercida por las fuerzas represivas en el

²³ Como desarrollaremos en la dimensión sobre la Relación entre escuelas y familias, las y los coordinadores en esta escuela son semejantes a los preceptores, pero cuentan con un perfil definido como sociocomunitario.

marco de la pandemia, que van desde los abusos en los controles a las detenciones ilegales e incluso el asesinato por casos de gatillo fácil, marcando claramente el modelo de **continuidad en la discontinuidad** de estas prácticas:

"Al principio la actitud de las fuerzas represivas fue bastante violenta y persecutoria. O sea, que llegaban los videos del accionar... [...] ayer asesinaron a un joven ahí en el Bajo Flores. A nivel nacional apareció bastante. Y después por ahí, no de [nuestra organización], pero sí de otra organización cercana que está en nuestro... en el frente de lucha más amplio, [...] comentaban un poco la situación en el Chaco, y que fue uno de los primeros barrios, el barrio Qom cercado; que después aparecieron los hechos de violencia, [...] Que fue bastante como cercado mediáticamente, no trascendió mucho" (Noa, integrante OS).

Con la pandemia instalada, una persona integrante de una organización campesina-indígena también nos relata como debieron continuar enfrentando situaciones de compañeras y compañeros detenidos y las luchas por las tierras contra los terratenientes:

"Bueno, con la pandemia algunas cuestiones de los territorios se calmaron, otras siguieron. Hemos tenido compañeros presos en este tiempo de cuarentena, que suponía que no se actuaba en algunas cuestiones y se actuó igual" (India, integrante OS campesina e indígena).

Y donde siempre aparece ese doble juego, en el que hay que cuidarse de quienes en rigor deberían brindar cuidados y garantías:

"¿Cómo se puede estructurar un gobierno de la pandemia donde, como plantean ellas [refiere a las referentes mujeres de OS con las que mantiene contacto] muy acertadamente, hay toda una historia de humillación, de sometimiento que no va a desaparecer en este contexto de pandemia? Cuando se supone que ellos tienen el rol de cuidar la vida y la salud, las fuerzas de seguridad. Es todo un proceso muy difícil de tramitar en los barrios, por toda esta historia, y de hecho ya con el correr de los días comenzaron a aparecer los casos emblemáticos que de alguna manera dan cuenta de una represión más cotidiana, que está ahí... Situaciones y procesos que también interpelan a los referentes barriales y de O.S. en la gestión local de la pandemia y, en particular, en los primeros tiempos de cuarentena más estricta" (Arya, cientista social).

4.1.6. Infancias y adolescencias en la práctica de las organizaciones

Otro eje de suma relevancia que apareció en las entrevistas se vincula con las infancias y las adolescencias. Consideramos que son sujetos que suelen estar invisibilizados, pero claramente lo son en los procesos en curso, más allá de su progresiva aparición en los debates públicos (desde el campo político, médico, de los medios de comunicación, entre otros).

En las voces relevadas en las entrevistas, se denuncia su situación, especialmente de quienes se encuentran en condiciones de mayor desprotección: infancias y adolescencias en situación de calle y quienes viven en hogares convivenciales. También, nos alertan sobre la vigencia de la posición *adultocéntrica* y la ausencia de un reconocimiento en tanto sujetos políticos, y no solo titulares de derechos. Y esta denuncia no solo permea a las respuestas de intervención estatal respecto de estas poblaciones. Para las OS aún es un debate y una cuenta pendiente que se entronca con la escasa visibilidad que tuvieron niñas, niños y adolescentes durante el ASPO:

"Pero poner la mirada, pensar políticas, o concebirlas como sujetos sociales y también actores políticos, es algo que en general en este mundo adultocéntrico en el que vivimos, cuesta un montón. Es muy difícil. Para las organizaciones sociales y para la política pública, en general los niños siempre están pensados como con un valor inferior al adulto. Entonces cuando uno piensa la organización;

a veces piensa, ponele, en este trabajo, en un montón de ejes, y las niñeces están ahí, a un costadito. Por eso digo que –a veces– la dinámica de sostener estos espacios de coordinación entre organizaciones, a veces se dificulta por esto, ¿no?, porque uno prioriza otras áreas, porque la niñez sigue siendo un sector relegado dentro de... no solo de las organizaciones, digo, dentro de la sociedad, me parece medio en general. Y cuando hay una mirada, hay una mirada paternalista, o maternalista" (René, integrante OS).

"Porque es cómo se construyen [...] los caminos para que los chicos y las chicas puedan ser protagonistas de su vida. Esto es lo que me impactó muchísimo [...]; el rol que cumplían los pibes que es ser sujetos políticos. Porque una cosa es hablar de sujeto de derecho, y otra cosa es hablar de sujeto político. Y eso coloca también, la forma o las construcciones que se hacen realmente otorgándoles ese lugar de que ellos pueden efectivamente" [Suyai, integrante ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes).

Es importante destacar que las infancias, adolescencias y juventudes son grupos respecto de los cuales las OS despliegan diferente tipo de iniciativas, muchas de ellas en articulación compleja con programas estatales: nos referimos a jardines comunitarios, bachilleratos populares, centros de apoyo escolar, propuestas artísticas, deportivas, de capacitación laboral, etc. En los relatos recogidos, se advierte no sólo la complejidad de tales articulaciones y el moldeamiento recíproco que suponen, sino también la escasez de recursos que reciben por parte del Estado para llevarlas adelante, toda vez que, a través de esas acciones, cumplen funciones estatales (Trouillot, 2001):

"Entonces, nuestras organizaciones un poco vienen como, de alguna manera, a suplir esa pata que el Estado no garantiza [...]. Son espacios de cuidado pero que, a su vez, también intentan [...] promover propuestas educativas específicas. Con las condiciones que podemos ofrecer, que son bastante limitadas porque tenemos pocos recursos. [...] De los más o menos 20 espacios que tenemos de niñez, orientados a lo que diríamos la primera infancia, tan solo 8 espacios están reconocidos oficialmente por algún programa socioeducativo del Estado. Con algunas pequeñas becas que nosotras las socializamos. Intentamos que esos recursos puedan de algún modo solventar a todos los espacios; pero obviamente son muy escasos. Entonces, entre eso, una enorme creatividad militante, y un montón de fuerza que le ponen un montón de compañeras sostenemos esas políticas para la primera infancia desde nuestra mirada. Que es una mirada atravesada por la educación popular, por la trayectoria de la organización" (René, integrante OS).

También resulta interesante ver estos procesos para el caso de un programa de la provincia de Buenos Aires, el Enviñón, destinado a apoyar las trayectorias educativas y escolares de adolescentes que presenten dificultades en el sostenimiento de su escolaridad, visto aquí desde la perspectiva de una OS:

"Todas esas contradicciones y necesidades, no se está teniendo respuesta. En el programa específico nuestro, de provincia, el Enviñón, el salario es \$7.600. O sea, por debajo del IFE, que encima a algunos les piden que sean profesionales [...]. La beca de los pibes es \$800, también desde el 2018. Este programa Enviñón se plantea como acompañamiento escolar, en este contexto \$800 no te alcanza ni para pagar la señal de internet, para poder tener la continuidad escolar [...]. O sea, las políticas públicas están muy desfinanciadas para las necesidades que tenemos" (Noa, integrante OS).

Frente a estos procesos y situaciones, las visiones no siempre son convergentes. Al respecto, una persona entrevistada que trabaja en un municipio bonaerense ofrece otra perspectiva:

"Con los no escolarizados hay mucha articulación con Desarrollo Social, con el Envión, con las organizaciones, los tenemos más por ese lado. Con los que están escolarizados, hay un vínculo muy fuerte con los centros de estudiantes, y después [nombre de funcionario municipal] es el secretario de Juventud [...] [que] tiene como un vínculo super fluido con las directoras y directores de escuelas secundarias. [...] Y los que no están escolarizados, a través de la secretaria de Desarrollo Social, con los distintos programas que tienen ellos... [...]. Mañana se lanza un proyecto que es de Comunicación sobre violencia de género [...] y eso se articuló con organizaciones de base, con... o sea, jóvenes que están en organizaciones de base, con jóvenes del Envión Podés, con jóvenes del centro de estudiantes, o sea, se va como entramando entre todos los sectores..." (Naim, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

Las entrevistas permiten documentar otras importantes readaptaciones ocasionadas por la pandemia y el ASPO. Las OS han tenido que actuar en la emergencia, rearmar circuitos de cuidado, las ayudas y las demandas y priorizar acciones. Así, los diversos espacios que mencionamos anteriormente, de gran circulación y abiertos a tramitar diversas dimensiones de la vida de las infancias y adolescencias, quedaron fuera del radar de la urgencia: centros de apoyo escolar, merenderos y comedores, centros culturales, etc. en tanto lugares de encuentro, dejaron de funcionar:

"Todo este tiempo no, porque todo esto es dinámico, van reinventando las formas de estar cerca, pero junto con el circuito de las mercaderías y todo este entramado de apoyos escolares, de centros culturales, de lugares que trabajan [...] quedaron sin ese espacio los niños, y eso también juega" (Arya, cientista social).

"Las chicas que cursaban FINES habían hecho [antes de la pandemia] trabajos sobre femicidios, porque, para mí, algo del feminismo popular que hubo de aporte a todo este proceso, en gran parte, se origina de los FINES, del Ellas Hacen, y de esos tipos de programas, donde las mujeres que cursaban también... la vertiente popular de este movimiento feminista donde las mujeres que cursaban empiezan a interrogarse sobre prácticas de femicidios. Reclaman, por ejemplo, la reinstalación de una comisaría de la mujer en la zona que la habían cerrado. Entonces, también está cortado el vínculo con FINES. FINES era muy importante para [Municipio bonaerense] por la relación que había entre esos adultos que cursaban, o jóvenes, y las organizaciones sociales como se hacía también, en muchos casos, dentro de sedes de organizaciones" (Arya, cientista social).

Al momento de realizar las entrevistas, transcurriendo junio, integrantes de una de las OS entrevistadas nos relatan que estaban viendo cómo volver a contactar con los jóvenes que concurrían a sus espacios para ofrecerles apoyo escolar a través de los grupos de Whatsapp:

"También ahí estamos empezando a mandar a los grupos de jóvenes, y todavía no tuvimos ninguna respuesta. Una respuesta puede tardar 3 o 4 días. Ya lo mando mi compañera, yo repregunté; y ahora vamos más individualmente a ver si alguno lo necesita, o eso. A la primera que le pregunté, me dijo esto; 'Ya dejé, no voy a hacer más tarea hasta fin de año', que debe todas las materias" (Noa, integrante OS).

En esta dimensión documentamos las complejidades de las relaciones entre OS y agencias estatales, como una de las vías para acercarnos a la gestión social de la pandemia y el ASPO, y a los modos en que los sectores subalternos urbanos y rurales desarrollan su vida atravesada por procesos de desigualdad social, agravados por los procesos en curso. Tanto las relaciones entre las OS con los diferentes niveles estatales, como las condiciones de vida de los sectores subalternos están signadas por la [continuidad en/y de la discontinuidad](#) en tanto analizador del cruce entre procesos sociales y configuraciones cotidianas. Nos interesa remarcar a los fines de este estu-

dio, el intenso trabajo local que las OS despliegan con niñas, niños y adolescentes a través de diferentes iniciativas educativas, escolares, recreativas, deportivas, artísticas que se constituyen en espacios de encuentro, de sociabilidad y aprendizajes diversos. Espacios que, ineludiblemente, debieron suspenderse, especialmente en los primeros meses del ASPO. Consideramos que es una más de las tantas dimensiones que atraviesan e inciden en los modos en que se despliega la escolaridad remota.

4.2. Los sentidos sobre la continuidad pedagógica

En este apartado nos ocuparemos de analizar distintas aristas de la denominada Política educativa de Continuidad Pedagógica y los diversos sentidos que le asignan las y los entrevistados. Así, recuperamos sus miradas en torno a la política educativa nacional, las políticas provinciales, municipales e institucionales, los procesos de [continuidad en y de la discontinuidad](#), las (falsas) disyuntivas entre sostener el vínculo y la transmisión de contenidos así como las discusiones en torno a la evaluación y a la acreditación de conocimientos.

4.2.1. La continuidad pedagógica como política nacional

Desde el Ministerio de Educación nacional, en acuerdo con el CFE,²⁴ se instaló tempranamente que la suspensión de clases presenciales no significaba “vacaciones”, sino que habría “continuidad pedagógica”.²⁵ El Programa Nacional Seguimos Educando se constituyó como *la* política pública en este sentido ([Resolución ME N° 106/20](#)). A partir de esta iniciativa, se produjeron y distribuyeron materiales digitales, impresos y audiovisuales mediante distintas plataformas. Concretamente, se elaboró una serie de cuadernillos para los niveles obligatorios con actividades para abordar los contenidos curriculares así como distintos programas educativos transmitidos en canales de televisión y radios públicas.²⁶ Desde la perspectiva oficial, los cuadernillos, en su versión digital y en papel, representó una manera de garantizar que las escuelas y docentes cuenten con un material para ofrecer a las familias, e incluso, que ellas accedan al mismo sin necesidad de que las instituciones educativas intercedan, como por ejemplo cuando los cuadernillos se distribuyeron en los supermercados.

Un rasgo distintivo de las primeras semanas de la pandemia tuvo que ver con la gran oferta de materiales disponibles para docentes, familias y estudiantes. Tanto desde los portales nacionales como desde los ministerios provinciales se comenzaron a poner a disposición materiales en línea para trabajar contenidos curriculares pero sin ninguna coordinación y/o articulación, el proceso fue más bien una explosión de iniciativas (Área de Investigación y Prospectiva, 2020). Al respecto, un dirigente sindical nos cuenta que, desde su sindicato, se consideró este escenario para plantear una propuesta que no se superpusiera con todo lo disponible:

“Lo otro que nos aparecía era la superposición de plataformas, de recursos, que el docente tiene... Porque cada trabajador trabaja en una provincia, entonces está al que le llega la plataforma del Estado nacional, algunas provincias tienen plataformas particulares, hay materiales provinciales, materiales nacionales. Además de eso, suma lo que propone el sindicato, se genera toda una sobrecarga, sobreinformación” (Rubí, integrante sindicato docente nacional).

²⁴ La [Resolución ME N° 106/20](#) es la que establece que, en acuerdo con el CFE, habría suspensión de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario e institutos terciarios por 14 días corridos, plazo que se fue prorrogando continuamente a lo largo del ciclo lectivo 2020.

²⁵ *Perfil* (10-3-2020). “El Gobierno analiza modificar el calendario escolar por el coronavirus”.

²⁶ Para una descripción pormenorizada de las distintas iniciativas nacionales y provinciales a lo largo del año 2020, ver: “[Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del COVID - 19](#)”. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Diciembre 2020.

En las voces de las personas entrevistadas se vislumbran distintas miradas sobre esta política. Por un lado, quienes celebran la calidad y oportunidad del programa nacional Seguimos Educando afirmando que *"estuvo a la altura de las circunstancias"*. Por otro, quienes explicaron que hubiera sido un buen momento para reflexionar colectivamente sobre cómo encarar la incertidumbre que se estaba viviendo, y especialmente sobre la resolución pedagógica del pasaje de la enseñanza en contextos de presencialidad a una transmisión que debía resolverse en forma remota:

"Justamente un tiempo que tendría que ser un tiempo de reflexividad o de pensar conjuntamente cómo encarar este momento de las escuelas. Desde el Ministerio se impulsó a un avance hacia adelante rápidamente, sin intercambio y discusión acerca de cómo hacerlo" (Andra, científica social).

Un punto que se destaca es que las y los entrevistados, incluso quienes ponderan la política nacional, no mencionan ejemplos claros que den cuenta de las formas de apropiación docente de los cuadernillos. Algunos especifican que se utilizan más en un nivel que en otro, o bien en un mismo nivel para quienes no tienen conectividad, pero no avanzan en describir la variabilidad de prácticas en torno a ellos.

A su vez, las jurisdicciones fueron impulsando sus propias líneas para garantizar la denominada continuidad pedagógica,²⁷ algunas preocupadas por la adaptación local de las propuestas nacionales. Esto generó situaciones dispares en torno a ellas y al uso de los cuadernillos. Al respecto, las experiencias fueron diversas y algunos ministerios provinciales no avanzaron en profundizar o particularizar las iniciativas que se planteaban desde el Ministerio de Educación nacional.

Rosario relata el caso de Chubut donde nos comenta que el gobierno jurisdiccional toma lo hecho por el Ministerio de Educación nacional, poniéndole un nombre propio: *"Aprender Chubut"*, o *"Chubut Aprende"*. Infiriendo que en ello hubo una injerencia directa de la crisis política que viene atravesando la provincia desde hace varios años:

"El problema radica en que 'Chubut Aprende' lo único que hizo fue copiar y pegar links de 'Seguir aprendiendo' (sic) de Nación; no adaptaron nada, no hicieron nada, pero ¿por qué? Porque ahí también hubo una injerencia directa de la crisis política que hay. ¿Por qué? Porque nosotros tuvimos 4 ministros de educación: 4 ministros de educación; todos se tuvieron que ir en medio de acusaciones y de muchísimas cuestiones vinculadas con la crisis que había" (Rosario, integrante sindicato docente nacional).

Sobre los Cuadernillos del Programa Seguimos Educando, plantea que hay un desacople entre ellos, basados en los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios), y lo establecido en los diseños curriculares de la provincia (señalando la temporización, las metodologías o la correlatividad). Al respecto, comenta que el gobierno provincial distribuyó los materiales sin cambiar la denominación de los niveles según su estructura académica vigente:

"Ahí es donde yo entro en la disputa con el Ministerio de Educación de la provincia, ni siquiera fueron capaces de sacar y modificar, pedirle al Ministerio de Educación de la Nación, 'mándame el archivo con el cual hiciste el de séptimo, y el de primer año de secundaria'. ¿Por qué? Porque acá no existe séptimo, existe directamente primer año de secundaria. Ni siquiera tuvieron el tupé, desde el ministerio de acá te estoy hablando, de sacar eso" (Rosario, integrante sindicato docente nacional).

²⁷ Informe: "Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio". Área de Investigación y Prospectiva. Mayo 2020.

India, integrante de una OS, relata la experiencia de Santiago del Estero. Comenta que se reparten los cuadernillos nacionales, pero la entrega se realiza de modo focalizado a quienes tienen problemas de conectividad. Los cuadernillos llegan a la sede de la Municipalidad, y los equipos directivos de las escuelas deben ir a buscarlos. Cuenta que hay escuelas rurales que no los reciben, pero sostiene que eso se produce por responsabilidad de cada equipo directivo. En estas instituciones, los alimentos se reparten mensualmente, momento en el que se aprovecha para entregar los cuadernillos. Relata que la situación entre escuelas es dispar: algunas entregan y otras no se ocupan de esta tarea. A su vez, destaca los problemas de conectividad y de carencia de dispositivos, que se agravan especialmente en las poblaciones rurales, en el "monte adentro" (*"subirse a un árbol para encontrar un ratito de señal"*). Para el caso de las escuelas rurales, son las y los docentes quienes se acercan y llevan los cuadernillos, *"dan algún apoyo"* y *"después cada tanto vuelven a aparecer"*. Remata con una frase elocuente: *"Así que el tema del campo, la verdad, está muy jodido en esto de la continuidad pedagógica"*. Explica que en estas escuelas no se garantiza la llegada de alimentos, lo que sí ocurre en aquellas ubicadas en las ciudades, aunque lo que se reparte sea escaso.

Sobre el contenido curricular de los cuadernillos, plantea que sería necesario realizar alguna adecuación a las realidades locales: remarca diferencias entre pueblo y ciudad y entre la vida en el monte y en zonas urbanas. Andra, cientista social, relata que las y los docentes con quienes trabaja en la ciudad de Rosario optaron por elaborar sus propios materiales y no utilizar los cuadernillos *"porque les resulta de un nivel más alto... y en los contextos de pobreza no los han podido trabajar... O sea que están armando ellas las actividades..."*.

En el plano institucional y pensando en la educación privada, Ever, integrante de un gremio de docentes de gestión privada, destaca que los cuadernillos nacionales fueron usados en las escuelas parroquiales por falta de plataformas virtuales propias. También menciona que, aún en los casos en que se repartieron, las dificultades de conectividad provocaron que las y los estudiantes no los devolvieran con las actividades realizadas:

"Tengo, así, algunos ejemplos de compañeros del Sur, ejemplos propios de Catamarca, ejemplos de los compañeros de Jujuy, del Litoral, de Formosa, donde tenían una gran dificultad. Entonces, los ministerios de Educación provincial distribuyen los cuadernos físicos y es muy difícil contactarse con los alumnos para que los devuelvan. En primer lugar, las distancias que tienen que recorrer y, en algunos casos, no les llega nada. Entonces entran en la dificultad y en la incertidumbre de saber cuántos alumnos perdimos en este proceso" (Ever, integrante sindicato nacional docentes gestión privada).

Otro conflicto en relación con los cuadernillos se relaciona con su entrega. Su distribución no se hizo exclusivamente desde las escuelas, sino que intervinieron otros actores, como sindicatos, para poder garantizar que lleguen a todas las zonas donde se los necesitaba. Incluso, algunos supermercados muy concurridos recibieron ejemplares para poder dejarlos disponibles para las familias. Esta decisión no siempre fue bien recibida por las y los docentes:

"Porque hay provincias que ni siquiera los reparten a los docentes y los dejan en el Coto... Hemos recibido quejas de los propios sindicatos de base [...]. Lo que pasó es que algunas provincias lo vieron, hay maestros que fueron el domingo al Coto y los vieron en el Coto y no le habían llevado a la escuela... Y entonces, por eso generó ciertos malestares..." (Rubí, integrante sindicato docente nacional).

Es posible plantear que la respuesta "pronta" se vinculó con aquello considerado prioritario para pasar de la presencialidad a la educación remota. Por ello, como mencionamos, se pusieron a disposición materiales en los portales de educación nacional y provinciales, se organizaron programas de TV y radio, se elaboraron cuadernillos. Sin

embargo, otros aspectos sustantivos y nodales no se concretaron, podemos nombrar rápidamente instancias generalizadas de formación docente para repensar su rol en este contexto así como la provisión masiva de dispositivos y conectividad gratuita para docentes y estudiantes. En suma, si bien la política nacional es ponderada, las personas entrevistadas muestran matices en torno a su alcance. Un grave problema refiere a la falta de adecuación de los cuadernillos, que se manifiesta no sólo en las particularidades de las diferentes jurisdicciones respecto de la organización de la estructura académica y contenidos sino también en relación con los ámbitos donde viven las y los estudiantes. Las diferencias entre las familias que viven en zonas rurales, en el monte, en comunidades indígenas o en ciudades resultan insoslayables. Pero también los desacoples aparecen en relación con las expectativas y saberes que las y los docentes tienen sobre sus estudiantes y sus comunidades de origen. Así, puede observarse que se van imbricando dimensiones curriculares y pedagógicas relativas a la organización de la enseñanza en diálogo con los contextos de desigualdad que atraviesan a las poblaciones y los **pisos diferenciales** entre jurisdicciones y entre instituciones.

4.2.2. Continuidad pedagógica, ¿seguir educando?

Ahora bien, ¿qué comprenden las y los entrevistados por “continuidad pedagógica”? ¿Cómo es resignificada por quienes deben pensar, hacer y participar de estas experiencias formativas en el contexto de pandemia? Sin dudas son términos sobre los que los actores reflexionan y, a la vez, mediante sus decisiones y acciones educativas van moldeando sus prácticas.

Rosario, integrante de sindicato docente pero también docente en diferentes niveles educativos, remarca su percepción sobre la ausencia del Estado provincial para marcar algún tipo de encuadre de la tarea docente: cómo organizar las clases, qué plataforma usar, cómo enseñar en la virtualidad. Incluso explica que la escuela donde trabaja como docente tampoco se hizo presente hasta entrada la cuarentena. Menciona que el Ministerio de Educación provincial no brindó pautas para orientar el trabajo docente, sobre todo considerando el cambio de modalidad:

“Yo, en particular, traté de sostener lo más posible el proceso y la vinculación, y seguí, pero recién a los 50 días de suspensión de clase para ellos, me obligaron a pasarme de mi Classroom, que yo había armado, al Google Classroom que ellos me tenían que abrir desde un principio. En ese pase, se perdieron un montón de alumnos; en ese pase hubo muchísimos trabajos de los alumnos que se perdieron también...” (Rosario, integrante sindicato docente nacional).

Nain, quien cumple tareas en un municipio del conurbano bonaerense, explica que los cuadernillos son centrales para quienes no tienen acceso a conectividad pero que, en su experiencia como docente de nivel primario, está instalado el uso de los libros escolares que el municipio entrega todos los años. Así, explica que los cuadernillos elaborados desde los equipos nacionales son más utilizados en el nivel inicial donde son aprovechados pero que en el resto de los niveles se usan los libros de texto: *“En inicial, sí, se usan un montón, tengo compañeras que laburan en distintos jardines, en distintos barrios, y ellas arman la planificación con base a los cuadernillos, porque como no tienen... Al principio hicieron como una propuesta random, y cuando empezaron a producirse los cuadernillos, acompañaron esa planificación con los cuadernillos de continuidad”*. En este caso, parte de esos **pisos diferenciales** de los que hablamos refiere a que se trata de un municipio que viene desarrollando esta política de entrega universal de libros escolares, materiales con los que se supone docentes y estudiantes están trabajando más allá de la conectividad y del contexto de pandemia: *“Como tenemos el programa municipal de los libros, se usan los libros, más que los cuadernillos. O sea, acá particularmente, la planificación se hace con los libros de texto, porque ahí sí tenemos todas las áreas contempladas”*.

Es interesante el contraste en los diferentes usos de los cuadernillos elaborados por Nación: no ser empleados por contar con materiales propios, utilizarlos ante la ausencia de conectividad para toda la escuela o bien sólo en los casos de estudiantes que no se conectaban. Sin duda, queda sujeto a inventario los modos en que los docentes los pusieron a jugar en el marco de sus planificaciones y en el despliegue de otros recursos, es decir en el desarrollo de su [práctica pedagógica](#).

En las voces de las personas entrevistadas, el plano institucional aparece de manera relevante para comprender cómo las distintas escuelas encararon la no presencialidad. Esos [pisos diferenciales](#) ya mencionados nos dan pistas no sólo sobre las condiciones materiales con las que cuentan los equipos directivos y docentes para desarrollar su tarea sino también sobre los modos de funcionamiento institucionales. Veamos algunos ejemplos.

India, además de integrante de una OS, ejerce un cargo directivo en una institución de nivel inicial en Santiago del Estero y nos relata que, en los inicios de la pandemia, la organización de las escuelas en cuanto a la entrega de alimentos y de cuadernillos en los casos donde no hay acceso a internet o a computadoras dependió en gran medida de como se manejaron los equipos directivos y docentes:

“Vos tenés instituciones más comprometidas, otras menos; o dentro de una misma institución, tenés docentes más comprometidos y otros menos. Más bancarios, menos bancarios. Empezar el 20 de marzo, recién comenzábamos las clases, así que había eso cuando vos estás en el inicio de algo, con expectativas, con proyectos, con ideas de... Y bueno, de repente, pum; te aparece la pandemia, el tema de la cuarentena, el tema del aislamiento y cómo resolver eso. [...] Y hay docentes del campo que sabemos que van hasta la escuela, acercan la cartilla o acercan la tarea en papel, y están ahí, dan algún apoyo... después cada tanto vuelven a aparecer. Hay otros que ni aparecen, que ni aseguran la entrega de los alimentos del comedor, eso se está asegurando acá en la provincia, medio poco todavía pero bueno, algo es algo. La partida del comedor, refuerzo de desayunos, que viene la leche, las galletitas, cereal, ta ta ta ta. Entonces, eso todos los meses se reparte a los alumnos, y en el campo hay escuelas que el maestro o el director ni aparecen, por lo menos, a entregar los alimentos; menos, obviamente, te va a aparecer a darle tarea a los chicos. Así que el tema del campo, la verdad, está muy jodido en esto de la continuidad pedagógica” (India).

Sin dudas, India alude a un contexto que ha dado lugar a la profundización de las desigualdades pre-existentes, y a propuestas de diferente intensidad y llegada. Al respecto, otra persona entrevistada señala que, desde su perspectiva, el encuadre que dan los equipos directivos así como las condiciones de vida de las infancias son nodales para comprender la heterogeneidad de estas experiencias:

“Con esta idea de la heterogeneidad total, no solamente entre escuelas y escuelas, sino que cada escuela es un mundo, cada docente... dentro de una escuela... de ahí la importancia del papel de los directivos, de nuevo. Por ejemplo, escuelas que tienen cinco primeros grados... han hecho un trabajo en equipo de las maestras del mismo curso, que son cinco en una escuela... aparece fuerte la situación social... Entonces esta idea es muy fuerte en los contextos de pobreza” (Andra, cientista social).

Una experiencia institucional muestra como esos [pisos diferenciales](#) la colocaron en una mejor posición para afrontar los desafíos de la no presencialidad. Se trata de una escuela que depende de una universidad nacional ubicada en un municipio bonaerense que cuenta con un régimen académico flexible y un importante trabajo comunitario. Yariel, integrante de esa institución de nivel secundario, comenta que *“la escuela tiene un formato extremadamente flexible. Extremadamente flexible significa que el régimen académico permite que se diseñe una adecuación pibe por pibe,*

si quisiéramos". En ese sentido, afirma que su propuesta pedagógica también atiende a estas particularidades; todos rasgos que facilitaron que en el contexto de pandemia y de vigencia del ASPO pudieran pensar las propuestas educativas remotas: "Nosotros siempre decimos, lo que no se enseña ahora se va a enseñar después, lo que no se aprende ahora, va a haber otro momento para aprenderlo. Entonces, tenemos cierta flexibilidad y esa misma flexibilidad nos sirvió mucho a la hora de pensar la continuidad pedagógica" (Yariel). La persona entrevistada relata que, en un principio, las actividades que desarrollaron se relacionaron con mantener contacto con sus estudiantes a quienes les pedían que hicieran actividades que no necesariamente se relacionaban con los contenidos curriculares: "Todo lo que sea el delivery de contenidos, de propuestas era a través del blog y la vuelta era a través de Instagram y Facebook, y eventualmente Whatsapp que le mandaban a los coordinadores, y los coordinadores mandaban a los profes" (Yariel).

De esta manera, la primera semana de suspensión de clases presenciales, había un clima de que sería algo pasajero, pero cuando se definió una cuarentena más a largo plazo, se empezaron a organizar y a tomar una serie de decisiones pedagógicas en el marco de reuniones del cuerpo docente. Dado que la universidad de la que depende cuenta con una importante trayectoria en educación virtual, lograron que se les diseñe un campus virtual *"para nosotros, un campus hermoso, hermoso. En Moodle, pero mucho más amigable, y mucho más bello estéticamente"* (Yariel). También obtuvieron 50 becas de conectividad para estudiantes de la escuela, además, al utilizar el campus de la universidad, no se consumen datos del celular. Al mismo tiempo, se definió que las y los docentes realizaran una selección de contenidos y que cada semana se presentaran temas nuevos, pero que las materias se dictaran en forma quincenal. Una vez que comienzan a usar las aulas del Moodle, las y los coordinadores cumplen un rol importante en la intermediación entre estudiantes y cada docente con respecto a las actividades y el seguimiento: *"Todos los profes están todos subidos en la misma aula con los pibes y el coordinador o la coordinadora [...]. El coordinador también puede acompañar a los docentes, decirles 'Che, los pibes están preguntando porque no entienden la consigna'. Bueno, pero el coordinador puede entrar y saber dónde está la consigna, saber de qué profe hablan". Se menciona también un trabajo constante de seguimiento: "El laburo de los coordinadores que les decía antes, es que llaman [...]. Los profes semanalmente van poniendo si los pibes van leyendo las actividades, además de leerlas participan, y si además de participar hacen... entregan actividades. Y con esos datos, los coordinadores, llaman, llaman, llaman. Llaman a los pibes, llaman a las familias"* (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de una universidad nacional en municipio bonaerense).

A su vez, se decide trabajar en enseñar el *"oficio de alumno virtual"*: les abrieron a sus estudiantes casillas de mails, les enseñaron a usar el campus y distintos programas que las y los profesores querían utilizar y trabajaron en una rutina, como la de *"entrar todos los días al campus"*. Esta categoría, la de enseñar *"el oficio del alumno virtual"*, fue utilizada por Yariel para explicar cómo desde su institución se explicitaron aquellas nuevas formas de construir el rol de estudiante, muy distintas a las de la presencialidad. Desde su perspectiva, para lograr continuar con la tarea educativa es menester hacerlas visibles. Pero, para ello, es necesario un ejercicio previo por quienes conducen y enseñan en la institución: para poder explicitar y orientar la tarea de los estudiantes, se parten de pisos bien distintos entre experiencias que ya habían incorporado herramientas no presenciales de aquellas para las que este contexto les impuso una novedad. El vínculo de la institución, directivos y docentes con sus estudiantes era algo priorizado ya en situación de clases presenciales, de hecho su particular régimen académico lo contempla. Y por esta razón, se avanza para construir la continuidad pedagógica con recursos (simbólicos y materiales) propios. Un ejemplo de ello es la decisión de no utilizar los cuadernillos elaborados por el Estado nacional. A su vez, la relación con la universidad les posibilita ampliar ese juego propio.

Andra reflexiona sobre la heterogeneidad de prácticas que se desplegaron ante el mandato de seguir educando. Al respecto, recalca la importancia que hubiera tenido realizar una política de formación docente donde consensuar como encarar un formato de trabajo novedoso a desarrollar en la no presencialidad. En contraste, señala la forma caótica en la que se concretó, donde cada quien avanzó como pudo, con muchos desacoples con las condiciones de vida de la población con la que trabajan. Pero también señala el trabajo reflexivo que hacen las y los docentes (al menos con quienes su equipo de investigación trabaja) para llevar adelante su [práctica pedagógica](#), para darle la vuelta a cómo llegar a estudiantes y familias, con qué tipos de trabajos les pueden convocar en la no presencialidad:

“El espacio de la presencialidad... es una cosa que valoran... y las maestras con las que estamos trabajando sienten que tienen muchas dificultades para llegar, muchísimas dificultades para llegar y cómo llegar... con qué tipo de trabajo. Entonces están todo el día pensando en qué estrategias sean posibles de ser entendidas por los chicos, y por las madres y los padres que tienen que colaborar” (Andra, científica social).

Todo este intenso trabajo realizado habilita a preguntarse: en el contexto de pandemia, ¿se están construyendo códigos comunes que orienten la tarea docente en la no presencialidad? Sin duda, las experiencias escolares siempre son heterogéneas en términos de encuadre de trabajo, consensos logrados, condiciones materiales, entre otros. En las actuales circunstancias, tal heterogeneidad queda visibilizada con más potencia y ancla en las condiciones previas y en los recursos provinciales e institucionales que las condicionan, en diálogo con los desafíos, también diferenciales e inéditos, que impuso el ASPO. Si bien podríamos inferir rápidamente que se daría una continuidad de modos preexistentes, en rigor, el contexto actual de excepcionalidad y la modalidad en que se dio la política de Continuidad Pedagógica, implicó un escenario con características específicas: sobrecarga en mujeres-docentes, adaptación forzada de las características específicas del teletrabajo, y la necesidad de contar con internet y dispositivos. En este punto se abre un panorama donde la sola mención de continuidad de lo que era genera más interrogantes que respuestas acabadas.

4.2.3. La continuidad en y de la discontinuidad

Una primera reflexión vinculada a la actividad pedagógica refiere a que las decisiones y definiciones tomadas en el contexto de suspensión de clases presenciales se sustentan en concepciones, criterios y acuerdos preexistentes a ella. Ello da un marco general sobre el cual se van tomando decisiones, en un contexto de incertidumbre, otorga un primer piso de inteligibilidad a las prácticas que se despliegan, al tiempo que entran en diálogo de modo complejo con los desafíos inéditos que genera la presencia de la pandemia y el ASPO.

Y aquí cobra potencia el concepto de [continuidad en la discontinuidad](#) (Saccone, 2019) que expresa como las [prácticas docentes](#) y las experiencias formativas de las y los estudiantes en contextos de vulnerabilidad social están continuamente atravesadas por cortes e intermitencias:

“El tema de la asistencia e inasistencia de los chicos a la escuela, las migraciones urbanas de la familia [...]. Y después, dentro del espacio áulico, las interrupciones eran permanentes, digamos... las clases eran intermitentes por distintos motivos; entraba y salía gente [...] hablábamos de interrupciones también y estas discontinuidades e intermitencias también por los cortes y los fragmentos en el trabajo con los temas... el salto de un tema a otro” (Andra, científica social).

La persona entrevistada, en su reflexión situada, es decir en el contexto del ASPO, al compartir la categoría mencionada, evoca otra: los “*momentos áulicos*”. Con ella, refiere a aquellos momentos de la jornada escolar donde podía documentarse

que el conocimiento y el vínculo pedagógico tenían un lugar, momentos que, en ocasiones, eran las intermitencias positivas de continuidades atravesadas por las condiciones precarias de vida de las y los estudiantes. Categoría que aludía a procesos cotidianos que convivían con lo que llama, “*las niñas y los niños solos dentro del aula*”, que, estando ahí, no eran mirados. Entonces, la situación que acarrea el ASPO ancla en estas históricas experiencias formativas donde las y los docentes han ido tomando decisiones en función de esas variaciones permanentes de la vida cotidiana escolar y de los contextos en los que trabajan. Esas intermitencias o discontinuidades se profundizan en la [escolaridad remota](#).

Un tema central para comprender cómo se va tramitando esta “continuidad de la discontinuidad” es que las infancias en situación de pobreza tienen muy poca o nula conectividad, cuestión que se intentó suplir por los grupos de Whatsapp. Si bien es posible decir que en algunos casos se mejoró la comunicación, esto dista de ser generalizable. Más aún, en varias entrevistas se destaca que en muchos casos no funcionaron según el objetivo propuesto: “*Los límites que tuvieron con los grupos de Whatsapp que no funcionaron porque no tienen conectividad*” (Andra, cientista social). Por ello, destaca que los equipos directivos también se ocupan de imprimir las tareas para que las familias las puedan retirar y luego devolverlas con las actividades resueltas.

A pesar de todos los esfuerzos desplegados, Andra explica que ha habido una importante pérdida de estudiantes. De allí que es posible pensar que esa [continuidad en/de la discontinuidad](#) se agravó en este contexto. Según lo que dicen las y los docentes, “*son muy pocos los pibes que siguen conectados, que están conectados en el sentido de que responden a las tareas*”. En este punto, más allá de los esfuerzos que realizan las y los docentes, la poca respuesta en los sectores vulnerables la generaliza:

“Realmente hay un trabajo muy profundo de las maestras, un trabajo magisterial fuerte de llevar las actividades a partir del bolsón de comida, que resolvieron cuando vieron que no funcionaba el grupo de Whatsapp... llevan las actividades... Y son muy pocos... y es un porcentaje menor al 50% de chicos... [...]. Un 70%, 80% no tiene continuidad, no están conectados... Casi todas tienen 28 o 30 alumnos y 4, 5 u 8, con suerte, siguen trabajando... 28, y 4 chicos se comunican. Por ejemplo, en otra escuela que es más del centro, sí ahí están conectados todos... pero en los sectores... Y es llamativo porque, ya te digo, las maestras están yendo, llevándole en modo papel, impreso, y no obstante eso, es mucho menos del 50% en casi todas... Sí, mirá, en ésta tiene dos cursos, 60 alumnos, y 7 u 8 del total continúan... Poquísimo...” (Andra, cientista social).

Al respecto, Ever menciona los problemas de conectividad que pudieron relevar en las escuelas privadas desde el sindicato al que pertenece y las dificultades de discernir qué estudiantes los tenían. En su relato, destaca la heterogeneidad de las instituciones privadas, identificando algunas de élite, pero también muchas que reciben el aporte estatal. Así, señala que es difícil saber con exactitud en todo el país quiénes son las y los estudiantes que tienen dificultades de conexión o de acceso a la tecnología:

“Lo que se plantea, en esta etapa de la pandemia, es cuántos alumnos y los motivos por los cuales, en la escuela privada, no se han comunicado y no han seguido los distintos procesos para continuar con la continuidad pedagógica. Hay alumnos, y en algunos casos se toma el conocimiento del por qué, porque es importante saber qué cantidad de alumnos se están perdiendo en este proceso, de los distintos niveles. Pero en algunos casos tenemos más conocimiento a lo largo y a lo ancho del país que hay problemas de conectividad. Entonces es muy difícil saber cuáles son los alumnos que tienen un problema de conectividad y cuáles son los alumnos que no tienen acceso a la computadora o al dispositivo” (Ever, integrante sindicato docentes gestión privada).

En la entrevista con India, integrante de una OS, también se destacan los problemas de conectividad en la provincia de Santiago del Estero, pero fundamentalmente el tener que compartir dispositivos entre las y los integrantes de una familia para el desarrollo de distintas tareas laborales y escolares: *"El tema de la conectividad es difícil, acá las familias a veces tienen un solo celular, no tienen computadora, por ejemplo. Tienen un solo celular y tienen, no sé, un hijo en jardín, dos en la primaria y uno en el secundario"*. Estas situaciones se complejizan aún más en contextos rurales donde encontrar señal puede ser, en sí mismo, todo un desafío:

"Las escuelas rurales, con el tema de la conectividad es casi imposible. Hay chicos que tienen que caminar kilómetros y kilómetros para poder encontrar señal, que es lo que les pasa a nuestros compañeros de monte adentro, digamos. A veces para conectarse a una reunión de Whatsapp... en mandar un Whatsapp o en una reunión virtual, tienen que caminar no sé cuántos kilómetros, subirse a un árbol para encontrar un ratito de señal. Entonces, la conectividad es difícil. Los recursos tecnológicos escasean muchísimo" (India, integrante OS campesina e indígena).

Ante esta situación tan extendida en la provincia de Santiago del Estero, relata que desde el gobierno se consulta cuántas familias no tienen acceso a conexión o computadoras. En función de ese dato, les envían la cantidad exacta de cuadernillos que necesitan, pero, como hemos mencionado, depende bastante de la gestión de los equipos directivos que deben ocuparse de ir a retirarlos y entregarlos.

Otra persona entrevistada pone el foco en la falta de pertinencia de las políticas educativas de Chubut ante las profundas desigualdades sociales así como de no aprovechar ciertas prácticas más instaladas para, desde allí, desarrollar estrategias de acercamiento con las y los estudiantes. Desde su perspectiva, ésta sería una de las causas del alto grado de deserción escolar en los distintos niveles:

"Acá en la provincia vos tenés mucha radio, funciona todavía, y se escucha, y la gente la escucha; está centralizado ahí el tema de los llamados docentes, más allá de las redes sociales y demás. Pero la Provincia, mediante resoluciones del Ministerio de Educación, centralizó todo en el Google Classroom. O sea, la resolución decía que se reconocían todos los medios de contacto con la familia, pero que tenían que irse mudando a la plataforma Google Classroom [...]. Cuando bajaron la resolución, muchos trataron de seguirla al pie de la letra, muchos dijeron: hay casos de Jardines que dijeron: la única metodología de comunicación es Google Classroom'. Así que todos los padres tienen que meterse a Google Classroom. Cuando vieron que solo había de las 30 familias de un aula, o de las 24 de un aula, había 3 que participaban, regularon para atrás en chancletas y dijeron 'no, bueno, ahora sí, vamos a imprimir y vamos a dejar los manuales en tal fotocopidora, pasen a buscarlo'. Y ahí vuelvo para atrás dos pasitos y te digo: si la gente que más... si la mayoría de la gente trabaja en un ente que no le está pagando, ¿va a pasar a buscar las fotocopias? ¿se va a calentar por cargarle crédito en el celular para tener datos y acceder a lo que vos le estás diciendo?" (Rosario, integrante sindicato docente nacional).

Para Suyai, desde su trabajo con infancias y adolescencias en situación de calle y que cuenta con un hogar para ambos grupos etarios en el conurbano bonaerense, otras serían las explicaciones que podrían echar luz sobre esta falta de conexión, que serían más profundas que meramente no contar con los dispositivos digitales necesarios para sostener la [educación remota](#):

"En general, lo que se ha hecho [desde las escuelas] es mandar tarea, 'háganla', y cagar a pedos a las madres, o a nosotros el Hogar. Ni hablar si no la hace. Con una actitud policiaca casi, como no entendiendo ni cómo tramita en los pibes o pibas esta pandemia [...]. Entonces, en esto se reproduce esta cuestión de la exi-

gencia que estoy diciendo de antes. Esta cosa de, ‘chicos, la escuela, hagan las cosas, listo ya está. Le va mal en la escuela, síntoma de que anda mal’” (Suyai).

Esta intervención pone blanco sobre negro dispositivos largamente construidos y consensuados sobre las formas de “alerta” e “intervención” desde las escuelas. En escenarios de presencialidad, hemos documentado en otras investigaciones cómo se reifican las características del buen alumno: quien asiste, no tiene problemas de conducta, presenta las tareas y participa en clase (Montesinos y Schoo, 2013). Como contracara, las alertas se prenden cuando las y los estudiantes no cumplen con alguno de estos mandatos y allí aparece el llamado a las familias como principal estrategia. En la educación remota, todas estas características parecerían reducirse a la entrega de tareas. Al respecto, recuperamos cómo en el relato de una persona entrevistada esto aparece naturalizado:

“Nosotros tenemos unos modelos de registros compartidos, en el que los profes semanalmente van poniendo si los pibes van leyendo las actividades, además de leerlas participan, y si además de participar hacen... entregan actividades. Y con esos datos, los coordinadores, llaman, llaman, llaman. Llaman a los pibes, llaman a las familias” (Yariel, equipo directivo escuela secundaria de una universidad nacional en municipio bonaerense).

De esta manera, ideas largamente construidas se resignifican en este nuevo contexto: el “buen alumno” es quien entrega las tareas; modalidad extendida que pareciera que ha asumido la llamada continuidad pedagógica.

Como decíamos, estas nociones anclan en cómo se han ido desplegando históricamente los procesos de escolarización así como las formas de vincularse con las y los estudiantes y sus familias. En la entrevista con Suyai, integrante de una ONG que trabaja con niñas, niños y jóvenes, se explicita una posición crítica respecto de las intervenciones escolares en general y en el contexto de pandemia en particular: *“Nosotros con la escuela venimos discutiendo eso antes, en el sentido de no anteponer la obligación a la necesidad. Que ése es el punto. Y la pandemia tiene un toque de necesidad que va por sobre la obligación”*.²⁸ Sin embargo, explica que las escuelas siguen colocando la responsabilidad en les niñas, niños y jóvenes y reducen el problema a si se conectan o no se conectan, configurando los modos situados en que se efectiviza la [educación remota](#). En su experiencia, *“salvo dos de las chicas que siempre fueron muy dedicadas... o sea, la que estaba enganchada con la escuela, siguió enganchada con la escuela, eso quiero decir”*. El resto de niños, niñas y jóvenes, señala, no extrañan el colegio. Desde su perspectiva, esto se relaciona con que la escuela no estaría cubriendo necesidades, prioridades y demandas que leños sujetos tienen que es el contacto con pares: *“Los chicos lo que más extrañan es la cuestión de la sociabili-*

²⁸ En otra parte de la entrevista también argumenta que suelen pulsear para que las y los jóvenes puedan asistir a la educación de adultos antes de la edad estipulada oficialmente dado que reconocen y ponen en valor ese tipo de oferta. Sin embargo, en los últimos años ese pasaje, al menos en provincia de Buenos Aires, es más dificultoso por las trabas que pone el sistema: *“Hay una cuestión muy profunda, que tiene que ver con que el esquema que... o la respuesta que dan las escuelas, en algunos chicos y chicas, no es la adecuada para su situación. Y cada vez que queremos hacer uso de otros esquemas, como es la educación de adultos, que a veces ha estado más cerca de la respuesta que se necesita por su modalidad... ¿qué pasa? Hoy en día lo que hacen es esto, secundaria estoy hablando, esperan a que repitan, repiten, repiten, repiten, después que vienen del fracaso, se lo tiraste encima, lo destruiste, qué sé yo. Cuando cumplen los 18 pueden ir a un bachillerato, pueden ir a otro esquema que le permita hacerlo. Hace años atrás, hemos podido pelear excepciones, llegamos hasta los 14. Hoy, imposible, eso volvió para atrás, totalmente. Hoy tampoco, ni 14. Es muy cruel lo que sucede, porque se espera que el chico fracase, se destruya y a los 18 es, también, bastante difícil de poder remontar eso. Que eso se tenga en cuenta. Se lo digo siempre a cada uno, a todos los que... Siempre tengan presente esto, de que... Yo sé que ahí hay una cuestión con los sindicatos muy compleja, porque se enojan si se los sacamos del circuito normal, pero habría que dejar el ‘como si...’ para generar un mejor recorrido para chicos y chicas que no están en condiciones de poder asumir el esquema de escuela, tal cual como está planteado. Y cuando lo hemos hecho con los chicos de 14, ha sido muy rica la experiencia. Han ido a bachilleratos diferentes, o a veces a las escuelas... los CENS en Provincia de Buenos Aires, que son para adultos. Ha sido una experiencia totalmente diferente y rica. Así que lo podemos decir desde la práctica inclusive”*.

dad". Lo tecnológico está resuelto porque para jugar utilizan conexión: *"Sí tienen mucha conexión con sus compañeros o compañeras de clase, con jueguitos; o sea, muchos se conectan a jugar en forma remota con sus compañeros, de esa forma"* (Suyai).

Entonces, la pandemia pone en evidencia que ciertos modos de intervención estatal no son pertinentes. Desde la perspectiva de Suyai, las discontinuidades que trajo el ASPO permitieron aliviar la presión por la escolarización propia de las agencias estatales: *"Cada vez que un chico está pasando por dificultades, están todos, ¿va a la escuela o no va a la escuela? Que vaya a la escuela, que vaya a la escuela". Viste, con una cosa de vida o muerte, que ese chico esté escolarizado; y además es tomado como, 'ese es el síntoma de salud', se resolvió todo, el chico entra a la escuela y ya está"*. En este sentido, y al reflexionar sobre los efectos de la pandemia en términos escolares, explica que, en rigor, a las chicas y los chicos *"les vino muy bien"* porque supuso que se discontinuara la presión por su escolarización y se pudiera trabajar mejor algunos temas desde la organización a la que Suyai pertenece: *"No solo es un problema del sistema educativo, porque todos se ponen locos, los jueces, todos lo demás, si el chico no está yendo un momento a la escuela"*. Además, les ha dado tiempo de estar juntas en el Hogar, de charlar sin las corridas diarias: *"Esto lo que ha favorecido es que se pudiera, el chico o la chica, parar de otro modo. Hasta de las reflexiones, o de las cosas... Nosotros, hace tiempo que no teníamos diálogos como estamos teniendo hoy"* (Suyai). En este punto, expresa que la pandemia pone en evidencia que les chiques, especialmente las y los jóvenes, no quieren saber nada con lo escolar.

Entonces, es posible advertir que hay otras "continuidades" en relación con ciertas prácticas instaladas donde las escuelas reclaman el no cumplimiento por parte de las y los estudiantes de las tareas escolares propuestas; cuestión que en este contexto adquiere una nueva relevancia: *"Porque uno de los chicos repitió y no hacia la tarea el año pasado, estábamos atrás de eso. Ahora llaman para decir que no hacia la tarea; bueno, el año pasado fue todos los días a la escuela y tampoco la hizo. ¿Ustedes se preguntaron por qué?"* (Suyai).

Este ejemplo se puede relacionar con otro que dan desde una organización territorial. Noa y René recuperan el ejemplo de una chica que les había dicho que, al igual que el año anterior, iba a rendir las materias en diciembre de este año (2020). En este sentido, explican que es común que las y los jóvenes dejen de asistir a la escuela, se queden libres y terminen resolviendo (o no) el año escolar en diciembre. Sin embargo, el contexto actual asume una situación inédita: no se trata de una decisión de las y los jóvenes, sino de un "abandono" ocasionado por la pandemia. Las y los jóvenes con quienes se pudieron comunicar sienten mucha exigencia por la cantidad de tareas que no terminan de realizar así como hacerlas con el celular, que sería un elemento distractor. Entre la exigencia, las dificultades de conectividad y el poco interés que genera la escuela, las y los adolescentes se van corriendo de las propuestas pedagógicas.

Así, en este complejo entramado de relaciones, plagado de intermitencias, desencuentros y diagnósticos construidos previamente, se van actualizando las formas de intervención educativa en las que, sin duda, aparecen elementos creativos. Sin embargo, no hay soluciones mágicas. La posibilidad de pensar y reflexionar sobre lo que va ocurriendo se convierte en una fortaleza nodal para poder redireccionar y afinar decisiones que, como vimos, requieren también de condiciones previas, institucionales y materiales, que tienen una concreción desigual. Asimismo, Noa coloca el foco en un aspecto central a tener en cuenta especialmente en el regreso a la escolaridad obligatoria presencial. Es un lugar común achacar a familias y estudiantes gran parte de las causas de los modos en que sostienen la escolaridad. Sin embargo, las causas de abandono e intermitencia ocurridas en el año de pandemia deben ubicarse en las condiciones que las políticas nacionales y provinciales otorgaron para sostener la llamada continuidad pedagógica; aunque esto debería ser siempre así considerado.

En el actual escenario de pandemia, Noa y René, desde la organización social a la que pertenecen, señalan que, en los casos de los jardines comunitarios que gestionan, realizaron un "recurso de actividades" y un trabajo con efemérides para compartir con las familias, que se envía a través de Whatsapp: "No tienen ningún tipo de requisito; o sea, porque no está pensado de un modo escolar, sino más bien de una modalidad más de la recreación, digamos. Como propuestas para que las compas tengan algún recurso a la mano cuando ven que ya no saben qué hacer con las niñas adentro de sus casas" (René). Se trata de actividades lúdicas, que tuvieron una llegada muy vasta a las familias, pero, nos dicen, cuesta que sean apropiadas. Asimismo, explican que en el espacio de Juventud la situación es muy difícil, que les cuesta la comunicación con las pibas y los pibes, que se perdió el encuadre y que el contacto por Whatsapp es exiguo con ellas y ellos. Con quienes son más grandes, les resulta más fácil el vínculo porque se continúa por medio del comedor. Otra de las respuestas de la organización en el contexto de pandemia fue dada desde la Asamblea de educación, integrada por compañeras y compañeros "con algún estudio" que no hacían trabajo territorial, pero que empezaron a dar apoyo escolar o bien algún taller. En este nuevo escenario, al momento de realizar la entrevista, estaban empezando a contactarse con jóvenes aunque sin mucha respuesta aún, y pensando en hacer un seguimiento más personalizado. Este punto resulta importante dado que no sólo la presencialidad escolar pasó a desarrollarse de modo remoto. En las diferentes tramas socioterritoriales, diferentes organizaciones y movimientos sociales llevaban adelante diverso tipo de acciones educativas de acompañamiento a familias y estudiantes en el tránsito por la escolaridad obligatoria y que se vieron discontinuadas a partir del establecimiento del ASPO, como mencionamos en el apartado sobre [la relación entre el Estado y las organizaciones sociales](#).

En los relatos recogidos, se pueden vislumbrar *distintas cuarentenas*, ancladas en las históricas desigualdades y en la pobreza estructural y que se expresan en la incertidumbre económica, la falta de conectividad, la desigualdad sanitaria (en barrios donde la contaminación ambiental es tal que la población suele tener enfermedades respiratorias y de piel), la densidad habitacional, entre muchos otros. Y en estos escenarios desiguales, las propuestas de continuidad pedagógica son variadas, desarrolladas por sujetos sociales con experiencias que pueden reforzar, matizar o cambiar miradas sobre su tarea, en relación con las infancias y adolescencias con quienes trabajan, en instituciones específicas y en el marco de políticas provinciales y nacionales que las demarcan.

¿Hay continuidad de/en la discontinuidad, entonces? ¿Sobre qué experiencias escolares y educativas se imbrica esta pandemia? Así como podemos sostener que hay distintas pandemias y cuarentenas en función de las profundas desigualdades históricas, se puede concluir que hay distintas "continuidades pedagógicas". Pero también cómo seguirá la pandemia así como las variadas respuestas estatales e institucionales abren a renovados escenarios inciertos.

4.2.4. La escolarización en tiempos de cuarentena: entre el sostenimiento del vínculo y la transmisión de contenidos, ¿una falsa dicotomía?

Otro de los grandes temas que atraviesa a las entrevistas refiere a la aparente polarización entre "sostener el vínculo" entre las instituciones educativas y docentes y los niños y jóvenes y ponderar el trabajo con los contenidos curriculares. Desde el equipo de la escuela secundaria que depende de una universidad nacional, hay una postura muy marcada de que "no enseñan en cualquier condición" (Yariel). Esta premisa que orienta su tarea desde antes de la pandemia, continúa como criterio en la situación actual. La responsabilidad está puesta más en las y los docentes y no tanto en las familias y su decisión o posibilidad de conectarse. Tal definición se vincula con la función que tiene esa escuela que trasciende la transmisión de contenidos y busca garantizar la inclusión de las y los chicas y chicos. Asimismo, podemos pensar que tal tensión, de modo dinámico, recorre la experiencia de transitar la escolaridad obligatoria

de modo remoto desde el inicio del ASPO.

En el caso de India, a cargo de la dirección de una institución de nivel inicial en Santiago del Estero e integrante de una OS campesina e indígena, desde los inicios de la pandemia tuvo en claro que lo importante era no perder el vínculo:

"No había ninguna directiva desde Nación... desde Provincia, digamos, de qué hacer. Así que lo que hicimos fue más que nada fortalecer el vínculo de la seño con sus niños; de, por ahí, narrar un cuento, mandar un cuento en un video, una actividad de expresión corporal como un juego. Que no se pierda ese vínculo, y todo lo que sea los consejos a los niños de cuidarnos, quedarnos en casa. Y después, ya en abril, sí comenzamos planificando contenidos, pero es una propuesta... una actividad diaria que tiene que ver con temáticas y contenidos que planificamos en el jardín y tratar de pensar actividades que se puedan hacer en casa, que no signifique un gasto extra, donde se expresen a través de diferentes formas. Y bueno, más o menos está resultando, los padres apoyan mucho y hay mucha participación. Y eso bueno, nos alegra mucho" (India).

Sin dudas desde su perspectiva el vínculo adquiere una relevancia mayor que los contenidos, y ello pone a las familias que no tienen acceso a internet en un lugar diferente, de mayor distancia. Aunque plantea que la entrega de cuadernillos funcionó como una estrategia para continuar con ese vínculo:

"La cartilla se entrega. Y se le explica a los padres, no es complicada tampoco, y lo que se le pide es que trate de que el niño con la ayuda de la familia pueda ir haciendo esa cartilla durante el mes, en el tiempo que pueda un poquito cada día, y tal vez no tiene nada que ver con lo que planificamos nosotros para el resto de los 185 niños; pero no nos interesa, porque en realidad el sentido que nosotros le damos a este tiempo es... no cumplir la planificación, los contenidos, los NAP, que el chico aprenda, ta ta ta, saberes nuevos, conocimientos nuevos. Lo que nosotros, como institución estoy hablando, nuestra institución, jardín, lo que priorizamos es, fuertemente, el vínculo y el acompañamiento más afectivo con el niño y la familia, y que el jardín esté presente de alguna manera. Después los saberes, los aprendizajes veremos cómo se manejan. Pero, en esta época de pandemia y cuarentena creemos que no hay que desesperarse por llenar a los niños y a sus familias de contenidos y contenidos y contenidos; desesperados por un aprender academicista [...]. Hemos trabajado el cuerpo humano, hemos trabajado las plantas, hemos trabajado la familia, qué sé yo; hay pensadas otras cosas, y esto sigue, pero... Y lo mismo el niño de la cartilla, el que no tiene la posibilidad de estar conectado..., pero el jardín está ahí presente, con actividades, con propuestas donde él se pueda expresar, donde él pueda aprender algunas cositas" (India, integrante OS campesina e indígena).

Esta cita nos invita a pensar las diferencias entre niveles educativos. En este caso, el inicial donde la acreditación y el cumplimiento de la obligatoriedad no asume el peso que tiene en los niveles primario y, especialmente, secundario. Sin embargo, también en estos niveles esta preocupación queda de manifiesto, en particular cuando se trata de instituciones que afrontan situaciones de vulnerabilidad social de las familias. Allí, más allá de que haya preocupación por los contenidos a enseñar, la satisfacción de necesidades básicas se convierte en prioritaria, influyendo en las **prácticas docentes**:

"... Las maestras están trabajando fuertísimo... muchísimas voluntarias... casi todas, tratando de ir a las escuelas para colaborar con la distribución de los bolsos... y es eso, y llevar el trabajo, y retirar actividades hechas... Es fuerte el tema de que las actividades tienen una fuerte carga de trabajo, y las maestras dicen, para ver cómo están... del cuidado de la higiene, del cuidado para este momento. Y hay algo, por supuesto, de los conocimientos. Pero en esto es muy fuerte

la preocupación magisterial por la comida, por el hambre, por las condiciones en las que están: que no tienen ventanas, que no tienen luces... y cómo se cuidan... digamos que hay mucho trabajo vinculado a eso" (Andra, cientista social).

Dos integrantes de una OS comentan que cuentan con veinte espacios que trabajan con primera infancia bajo la figura de jardines comunitarios de gestión asociada (todos están localizados en el AMBA).²⁹ Desde su perspectiva, la principal actividad de los jardines hoy es "asegurar la alimentación". De todas maneras, relatan que intentaron realizar acciones para "continuar con el vínculo" cuando las familias se acercan a retirar los alimentos. Las y los docentes les entregan cartas, juguetes o cualquier elemento que pueda servir para demostrar presencia y afecto. Desde la organización se generan estrategias para que tengan actividades relacionadas con lo educativo.

Desde la mirada de Ever, integrante de un gremio de docentes de gestión privada, la pandemia impacta de una manera particular en relación al aspecto vincular, que permite dar "solución" a un problema que atravesaba al sector privado. Plantea la necesidad de una comunión entre mantener el vínculo y transmitir contenidos adaptados al contexto, que hace más sencilla y agradable la tarea.

"Había una consigna, había algo que nosotros siempre lo veíamos como un reclamo, que lo veíamos en las distintas provincias, en la actividad privada. Las escuelas superpobladas, allí se pierde un poco lo vincular, esa comunicación con la mirada, esa dedicación entre el que enseña y el que asiste a la clase, eso se iba perdiendo. Lo vincular. Entonces, ahora es como que ponemos en valor la tarea y ponemos en valor lo vincular, porque van a ser grupos más pequeños, y todos sabemos que cuando tenemos grupos más pequeños es mucho más fácil. Es más, hasta transmitir el cariño, el cariño hacia una determinada asignatura que por ahí no es la de elección de los estudiantes. Y la flexibilidad en los contenidos curriculares, esto es algo que fuimos aprendiendo. Antes decíamos que las adaptaciones hay que tenerlas solamente para casos de extrema necesidad. Pero ahora es un caso de extrema necesidad las adaptaciones curriculares para las distintas asignaturas. Es decir, una flexibilidad en lo pedagógico, en los contenidos, tienen que ser flexibles" (Ever).

Nain, integrante de un equipo técnico en un municipio bonaerense y docente de inglés de escuelas primarias, menciona las dificultades e incomodidades que le generaba a las maestras de grado realizar encuentros sincrónicos con sus estudiantes. Por eso, desde distintas áreas pensaron un encuentro con los chicos y las chicas dada la necesidad que, desde su perspectiva, tenían de encontrarse entre pares: iniciativa que alude, al menos en ciertos momentos del ASPO, a una resignificación de la continuidad pedagógica en términos de vinculación del orden de lo afectivo:

"El viernes hice un Zoom con los chicos de cuarto (de primaria). Las maestras de grado no quieren hacer Zoom, porque no les gusta, les da vergüenza la cámara, qué sé yo... Los pibes no se ven desde marzo. Entonces, nos pusimos de acuerdo con la profe de Educación física y la profe de Plástica y pensamos una actividad que fuera bien lúdica, y hacer ese encuentro. Y, entonces, un nene nos dice: 'no, no veo a mis compañeros desde marzo'. Entonces se veían... era un bochinche, casi como si fuera un aula. Hicimos un 'Simon says jump' y empezábamos todos a saltar" (Nain).

²⁹ De ellos, ocho están reconocidos oficialmente por algún programa socioeducativo estatal tanto a nivel provincial (Unidad de Desarrollo Infantil) como nacional (SENAF, Ministerio de Desarrollo Social). Asimismo, en estos ocho espacios cuentan con algunas pequeñas becas que se socializan desde la organización. Lo que reciben es escaso, por lo tanto, deben recurrir constantemente al compromiso militante y a la creatividad para poder sostenerlos. Nos relatan que estos espacios se encuentran atravesados por la mirada de la educación popular.

Y, al mismo tiempo, explica que el contexto de pandemia dio la posibilidad para que docentes de distintas áreas pensarán cómo abordar los contenidos con un mismo grupo a partir de un proyecto pedagógico común:

"Al menos la escuela primaria, y la escuela secundaria creo que es peor, no hay muchos puntos de encuentro entre docentes para planificar juntos o pensar juntos; no hay espacios institucionales dedicados a eso. Y lo que nos dio de ventaja la no presencialidad, es que aparecieron espacios de encuentro y de planificación conjunta. Entonces lo que empezó siendo como un revoleo de actividades al inicio de... bueno, 'yo le mando esto de lengua, yo esto de matemática, yo esto de inglés'..., se empezó a acordar: bueno, a ver, tomemos estos contenidos, laburémoslos desde las áreas, tratemos de que algunas actividades puedan ser hechas entre dos o tres áreas juntas para no sobrecargar... Y bueno, eso es como que está bueno también, o sea, una evaluación de nuestra tarea como docentes de decir 'bueno, así no va, porque me la paso corrigiendo, no es sano, no corto nunca, esto no está bien'. Bueno, repensemos lo que estamos haciendo y eso la verdad es que está re bueno" (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

Al respecto, Andra advierte sobre la construcción de falsas dicotomías, como la de tener que elegir "entre enseñar contenido y demás, o los vínculos... la importancia de los vínculos". Señala que las niñas y los niños reclaman contacto con sus pares pero también que se les dé un encuadre de trabajo, con evaluaciones que retroalimenten sus aprendizajes:

"Esta valorización de que vale más el vínculo... como polarizado, ¿no? Hay muchas actividades que son juegos, que está bueno, pero si no le incorpora algún tipo de conocimiento que se ponga de manifiesto... para los mismos chicos... no estamos aprendiendo [...] y los pibes también lo dicen... cuando les ponen muchas actividades de juegos dicen: 'Bueno, ya está', y se quieren desconectar" (Andra, científica social).

Estas opciones que a priori se presentan dicotómicamente - priorizar lo vincular vs. lo curricular -, encuentran variaciones, demandas y valoraciones particulares en función de los distintos niveles educativos. Sin embargo, es posible pensar que anclan en históricas maneras de abordar la enseñanza, qué aspectos se priorizan en función de los distintos públicos con los que se trabaja, y cómo lo preexistente entra en diálogo con los interrogantes pedagógicos, curriculares y epistemológicos que plantea la enseñanza remota, junto con las desiguales condiciones materiales de docentes, familias y estudiantes y la heterogeneidad de sus presencias en el transcurso del proceso pedagógico.

4.2.5. Evaluación y acreditación

La evaluación y acreditación de los conocimientos fue un aspecto que adquirió un estatus de debate público luego de entrada la cuarentena, cuando se empezaba a vislumbrar que la situación del ASPO se prolongaba. Las decisiones en torno a las calificaciones fueron un punto de discusión, y en los inicios de la pandemia las primeras definiciones fueron tomadas por los gobiernos provinciales:

"Por ejemplo, en Mendoza, ellos tienen un sistema en el que después que salió lo que se acordó - las sugerencias en cuanto lo planteado en el Consejo Federal, en cuanto a la evaluación -, ellos lo mismo dijeron: que bueno, que había que ponerle como mínimo un 7 a cada alumno, y después en base... o sea, que sí o sí tenía que ir la calificación en nota, que la evaluación debía ser cuantitativa. En Córdoba, por ejemplo, que bien lo deben saber ustedes, ¿en primer lugar qué se hizo?, se suspendió la evaluación bimestral, después la trimestral, y después esperaban sugerencias del Ministerio de Educación de la nación. En Formosa pasaba exactamente lo mismo, en Jujuy habían decidido en principio hacer dos eva-

luaciones, pero cuantitativas. Después, esto vino a poner un poco de claridad con las disposiciones que se elaboraron en cuanto a las recomendaciones para la evaluación" (Ever, integrante sindicato nacional docentes de gestión privada).

Al cabo de un tiempo donde cada jurisdicción fue tomando diferentes posturas en torno a la evaluación, se llega a un acuerdo federal que cristaliza en la [Resolución CFE N°363/20](#), firmada el 19 de mayo, donde se establece que la prioridad está puesta en el acompañamiento y se postergan las calificaciones numéricas o conceptuales. Si bien el acuerdo federal ofreció un marco general para organizar al sistema educativo y ayudar a pensar cómo y qué ponderar de la enseñanza y los aprendizajes en el contexto de no presencialidad, parte de las y los docentes sintieron la incertidumbre de no saber cómo manejar la enseñanza sin la posibilidad de evaluar en forma tradicional:

"Lo que sí está bueno es que se armó mucho la incertidumbre con respecto a la calificación, que teníamos acá varios docentes traumados y traumadas con que no iban a poder calificar. Entonces, 'cómo voy a hacer?'. Pero ahora es como que relajaron un poco y entienden que se puede evaluar de otro modo, y que en este momento es lo mejor para los chicos también" (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

Al respecto, otra persona entrevistada reflexiona nuevamente sobre una falsa dicotomía que se presenta entre calificar y evaluar. Apunta a la necesidad que tienen las niñas, los niños y jóvenes de contar con una retroalimentación de lo trabajado, es decir, con una evaluación realizada por sus docentes que les permita fortalecer su proceso de aprendizaje: *"El otro tema que está como dicotomizado... por supuesto, la calificación, eso no sé... pero la evaluación en el sentido más general de la expresión... digamos que hacés algo y alguien te da una opinión... que te comunique y socialice qué pasó con eso, también me parece importante. Porque para los pibes y las pibas es relevante que les digan qué ha pasado ahí" (Andra, científica social).*

A lo largo del análisis realizado se ponen en evidencia los distintos niveles de decisión política (nacional, provincial, institucional y docente) donde prevalecen diferentes discusiones y mediaciones. El contexto previo a la pandemia y las experiencias acumuladas por los actores involucrados proveen de un encuadre, pero el nuevo contexto moldea en formas diversas y no previsible las maneras de encarar los desafíos que se presentan. Más allá de los encuadres (o la ausencia de ellos) que se han ido desplegando por la gestión nacional y por las provinciales, los relatos recogidos indican el fuerte proceso de individualización que ha dado lugar a una gran heterogeneidad de experiencias educativas.

4.3. El trabajo docente en tiempos de educación remota

La decisión del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales de suspender las clases presenciales y de postular la Continuidad Pedagógica impactaron de una manera muy singular en la experiencia cotidiana de las y los docentes. El aprendizaje sobre cómo enseñar en forma remota, el uso de nuevas tecnologías, la falta de presencialidad y la entrega de alimentos en las escuelas significaron una verdadera reconfiguración de su trabajo. A lo largo de este estudio las personas entrevistadas comparten sensaciones, experiencias y reflexiones para pensar el impacto en las condiciones laborales docentes. Para ello, también recuperamos la distinción analítica entre [prácticas docentes y prácticas pedagógicas](#). Esta perspectiva teórica tiene la virtud de arrojar luz sobre la multidimensionalidad de la actividad de las y los docentes en tanto práctica social. Y, en el contexto de pandemia y vigencia del ASPO, las y los docentes no solo tienen que lidiar con la transmisión de contenidos, que sería su tarea específica, también con los desafíos que plantea hacerla de modo remoto, mientras reparten alimentos, atienden y negocian con las familias, escuchan y contienen a sus estudian-

tes, gestionan dispositivos, acercan cuadernillos a los hogares y todo en un contexto de incertidumbre, intensificación del trabajo y trastocamiento de la vida cotidiana. Asimismo, recuperamos los resultados de las encuestas realizadas por CTERA y SA-DOP para complementar y dimensionar las voces de las personas entrevistadas. Y, dado que algunas de ellas participan en distintos gremios, explicamos su perspectiva en torno a los avances y desafíos sindicales en el contexto del ASPO.

4.3.1. Los desafíos de enseñar en forma remota

La noticia de la suspensión de clases presenciales y el anuncio de la Continuidad Pedagógica movilizó fuertemente al sector docente, quienes tuvieron que desarrollar todo tipo de estrategias para adaptarse al nuevo escenario. En la entrevista a Rosario, integrante de un sindicato docente, aparece con claridad la problemática de la enseñanza en la virtualidad y los desafíos que implica en términos de nuevos aprendizajes, recuperando asimismo su experiencia como docente en diferentes niveles educativos en la actualidad. Y lo sintetiza de esta manera *"¿Cómo se hace si nosotros mismos no fuimos educados así?"*. Cuenta que su principal preocupación, una vez suspendidas las clases presenciales, fue formarse para poder enseñar en forma virtual:

"Todo ese fin de semana me la pasé buscando cómo era la educación a distancia. Porque, a ver, una cosa es que uno reciba el contenido ya masticado, por así decirlo, de alguien que te está instruyendo a distancia. Ahora, es muy diferente tener que ponerte vos en el papel de seleccionar el contenido y el recurso, y seleccionar la mejor manera de hacérselo llegar a la otra persona" (Rosario).

En este pasaje se manifiestan algunos aspectos interesantes. Por un lado, el peso de la iniciativa personal y la preocupación por aprender, cómo desarrollar la tarea a la distancia a través de un impulso individual que no se acompaña, al menos en los inicios de la pandemia, de orientaciones a nivel jurisdiccional, e incluso institucional, para llevar adelante la continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento. Por otro lado, el hecho de identificar lo profundo del cambio: no se trata simplemente de una "modalidad" de enseñanza distinta, sino de otra forma de enseñar, para lo que no sólo hay que aprender a utilizar nuevas herramientas sino además, repensar las estrategias y adaptar contenidos.

La preocupación sobre la enseñanza en esta nueva modalidad y la dificultad de adaptación de los contenidos es un elemento que aparece en otras entrevistas. Ever, desde su participación en un sindicato de docentes de gestión privada, señala reiteradas veces las dificultades que el nuevo contexto de enseñanza genera para la *"adaptación y la reconversión de los contenidos para poder transmitirlos"*. Desde su mirada, se enfrentan al desafío de *"empezar a hacer un proceso de aprendizaje para adaptar y hacer nuevos diseños"*, aprendizajes de diferente tipo, no sólo epistemológicos y didácticos. Al respecto, relata que fueron muchas las consultas y pedidos de orientación que recibieron en la entidad gremial a la que pertenece desde que comenzó el proceso de enseñanza remota. Al respecto reflexiona en el mismo sentido que Rosario, compartiendo la incertidumbre de enseñar en una modalidad para la que no estaban preparados:

"Las y los docentes nos encontramos de pronto con una pandemia; que tenemos que utilizar una vía de comunicación que no es la normal ni la habitual a la que estamos acostumbrados y para la que nos hemos preparado... y aprendiendo nosotros a manejar el aula virtual, a ver, a familiarizarse en muchos casos con la tecnología y cómo usarla como herramienta digital" (Ever).

En los relatos recogidos está muy presente la magnitud del cambio, acompañada de lo que se puede caracterizar como una sensación de preocupación y búsqueda por adaptar la enseñanza a este contexto. Como dirigente sindical, Ever comienza a recibir varias consultas de docentes:

"Por ejemplo, contaba la profesora, varias consultas: ¿cómo enseño velocidad? ¿cómo enseño la aceleración? Claro, eso va con los problemas y con las situaciones problemáticas. Hubo que hacer reconversión, tomar otros temas, adaptarlos a la situación, lo mismo en química: ¿cómo enseñamos fórmulas químicas...? Y, en el aula es presencial, esa coreografía que tiene el aula es insustituible. Entonces, ¿qué se debe hacer en esos casos? Modificar, en vez de dar la ecuación de conformación de un compuesto químico, el más simple, un óxido, modificarlo y decir ¿para qué se usa? ¿dónde se lo encuentra? ¿cuáles son sus utilidades? Fue un cambio muy profundo, es un cambio muy profundo".

El cambio es tan radical que dejó en una posición difícil a docentes con muchos años de experiencia. En estos casos, el sindicato aparece como un actor que interviene no solo para ofrecer contención sino para interceder frente a las instituciones con el fin de resolver situaciones problemáticas que se presentan:

"Una docente próxima a jubilarse en el próximo año no es nativa tecnológica y no usaba las herramientas tecnológicas de su establecimiento, pero de esas docentes que comienza marzo y tiene toda la actividad planificada, programada, diagramada, para todo el año, y entró en una situación muy difícil: de un llanto, de la desesperación de cómo se iba... se negaba a aprender, [...] cómo comunicarse y dar las clases en forma virtual, cómo utilizar una plataforma" (Ever, integrante sindicato nacional docentes de gestión privada).

En la entrevista a Rosario, a las preocupaciones mencionadas se le suma la situación crítica por la que pasa la provincia de Chubut y la poca respuesta que han tenido las y los docentes desde el Ministerio de Educación provincial. Narra los problemas que trae aparejada la continuidad pedagógica en forma remota: el poco encuadre sobre cómo organizar las clases, qué plataforma usar; cómo enseñar en la virtualidad, entre otros y también señala los desafíos en torno a educar sin replicar los modos en que esa tarea se desplegaba en contextos de presencialidad:

"Imaginate, cómo hacés para dar educación física desde la virtualidad [...]. En segunda medida, cómo se instaura la virtualidad en determinados niveles y modalidades que a priori no se podría: [...] nivel inicial, maternal; cómo hacemos para sostener un proceso de enseñanza de aprendizaje desde la virtualidad. Es algo que hay que empezar a pensar, y la vorágine de esto no nos dejó pensar... es entendible. Pero vos desde el Ministerio de Educación como máxima autoridad educativa tendrías que [...] antes de pensar en qué plataforma ibas a utilizar, empezar a pensar en cómo iba a ser la utilización de esa plataforma. No es adaptar, no es seguir dando la planificación que tenías, porque la planificación tiene que modificarse [...] por lo que pasó. Porque no va a ser lo mismo, no es la misma la metodología, no es lo mismo los recursos; no estamos acostumbrados a utilizar los recursos que disponemos de manera sincrónica. La meta sincrónica es ahora ya, me siento, pongo el pizarrón, y la virtualidad no es dar una clase..." (Rosario, integrante sindicato nacional docente).

El malestar que genera este cambio fue señalado en todas las entrevistas realizadas a quienes simultáneamente llevan adelante tareas de representación sindical y trabajan en diferentes niveles educativos. Rubí cuenta su experiencia en las primeras clases virtuales que dio en la universidad donde se percibe el estrés y las dificultades en esos inicios:

"Todos los martes hacemos el teórico... con un Zoom, con los estudiantes, y la verdad es que nos estamos volviendo locos. Llega el martes y yo ya tengo dolor de estómago, estoy estresado ¿viste? No quiero que llegue el martes... porque realmente es muy... me pone mal... Estamos haciendo el doble... preparando lo presencial pero además armando las herramientas que no sé usar... el Power Point, el video, todo lo que queremos subir... compartir la pantalla con los pibes... no nos sale... se nos corta Internet. Si hay mucha gente, se nos cae la pá-

gina... bueno. Eso le está pasando a muchos de los docentes" (Rubí, integrante sindicato nacional docente).

En este pasaje, donde lo que describe puede trasladarse a lo que viven docentes de todos los niveles y modalidades, se identifica como el cambio de escenario no sólo abrió nuevos desafíos sino que, además, contribuyó a profundizar la intensificación laboral que se mezcla con la situación crítica que socialmente se está atravesando:

"Voy al caso de una persona conocida, esa persona empezó y estaba todo el día conectada para sus alumnos, maestra de grado. Empezó y estaba todo el día conectada; no le daba bola a sus hijos... a su hijo lo atendía el padre que también es empleado provincial, pero está de preceptor, entonces no tenía tantas responsabilidades directas y ella sí, entonces empezó a trabajar demasiado. Hoy, 80 días de Pandemia, hoy no hace más nada, no cuelga más nada, no entra más al Classroom, no entra más a nada, y lo que hace es manejarse por redes sociales con agrupaciones para colaborar en la medida que pueda... porque también está con el atraso salarial... en por ejemplo hacer olladas de guiso para llevar a los comedores; olladas de sopa para llevar a los comedores..." (Rosario, integrante sindicato nacional docente).

Como venimos planteando, el aislamiento hizo que las y los docentes deban repensar aspectos cotidianos de la enseñanza y tomar decisiones para poder encarar el trabajo día a día. Tal situación es vivida mayoritariamente con angustia y en situación de soledad ante la falta de encuadre institucional, o incluso jurisdiccional:

"Vos antes te ibas a la escuela y listo. Vos estabas trabajando, no ibas a contestar el celular, no ibas nada. Ahora, ¿en dónde se divide lo personal de lo profesional?, no hay división, no se puede. Porque si, 'ay pobrecito' el chico, el padre se conecta a las 4 a.m, y me manda un mail, yo le tengo que responder, entonces empezás a no dormir, o a dormir mal. Y si a eso le sumamos todas las preocupaciones que uno medianamente puede leer... los movimientos sociales... ¿ser empático con lo que le está pasando a la gente...? Bueno, estás mal dormido, estás con un humor de perros, estás peleándote con tu señora, te dicen algo y no escuchás... Y esos errores van a cargarse en la espalda, primero en el seno familiar, pero después cuando salgamos afuera ¿va a ser mejor? No, vamos a estar con todo eso acumulado y es difícil de manejar, es difícil de manejar..." (Rosario, integrante sindicato nacional docente).

Es posible identificar otras experiencias, en apariencia más alentadoras. Es el caso de la escuela secundaria dependiente de una universidad nacional, institución que, como fue desarrollado en el apartado anterior sobre [los sentidos de la Continuidad Pedagógica](#), cuenta con una serie de características que la ubica en un lugar diferencial respecto de la mayoría de las escuelas de gestión estatal. Allí, se ha señalado y valorado el acompañamiento que las y los docentes recibieron del equipo institucional, aspecto que puede ser visto como un elemento que logró matizar algo de aquel malestar inicial. En la entrevista, Yariel, integrante del equipo directivo de dicha institución, plantea que los desafíos de ser docente en este contexto se encuentran suavizados gracias a las condiciones institucionales que la caracterizan. Relata que desde el inicio de la suspensión de clases presenciales el equipo trabajó colectivamente, una gimnasia con la que ya estaban familiarizados, para organizar este primer momento de clases a distancia: armaron un blog con propuestas lúdicas para todos los años y los espacios curriculares, se desarrolló un campus virtual para poder usar a largo plazo y se realizaron reuniones docentes muy concurridas:

"Hicimos unas reuniones que estuvieron re buenas con los profes vía Jitsi, nosotros tenemos ciento y pico de docentes, habrán participado 90, una locura, porque eran optativas; pero la verdad, es que todos los profes tenían muchas ganas de comunicarse, de preguntar, de escuchar a los otros, así que funcionó re bien" (Yariel).

En relación con la adaptación de contenidos, en el caso de esta escuela también se pueden ver los **pisos diferenciales** dado que todo el proceso de armado de contenidos fue discutido y orientado por el equipo institucional. Según su relato, se trata de algo que suelen hacer año a año: primero buscan conocer la situación de los grupos y sobre ello hacer la selección de contenidos y las planificaciones. Estas experiencias previas, sin duda, le dieron un marco institucional al equipo docente que contrasta con los relatos de Ever y de Rosario:

“En la escuela, el programa de la materia se entrega cuando termina el período exploratorio. No se entrega a principio de año, se entrega en abril, [...] nosotros le decimos a los docentes ‘no hagas un programa hipotético sin tener algunos elementos para esa hipótesis’. Aún con eso, lo que les pedimos es, ‘dejen, solamente, las 5 cuestiones, 5 o 6 cuestiones, del programa, de la materia que ustedes dirían que un pibe no podría terminar el año sin haber aprendido, estas 6 cosas, 5 cosas, 4 cosas, no importa. Luego divídanlas y digan puedo empezar ahora, en estas condiciones, en modalidad virtual’. No sabemos si algún día vamos a retomar las clases, o por ahí las retomemos en octubre, en noviembre, no lo sabemos, pero ¿qué podrían empezar ahora?” (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en un municipio bonaerense).

La interrupción de la presencialidad no sólo modificó la enseñanza sino también el vínculo con estudiantes y con el resto del equipo institucional. Al respecto, una persona entrevistada señalaba: *“Las y los docentes sí manifestaron estados de angustia, y volviendo a la encuesta, hay un dato, que es muy importante, que el 81% de los docentes manifiesta extrañar el vínculo con sus alumnos y alumnas, y ese es el dato más lindo de la encuesta...”* (Ever, integrante sindicato nacional docentes de gestión privada). Se identifican experiencias que dan cuenta de lo individualizado que ha quedado el ejercicio del oficio de enseñar, en las que la angustia o la incertidumbre son moneda corriente. Sin embargo, también se han identificado otras experiencias donde el acompañamiento a la tarea docente, ya sea por parte del equipo directivo o entre pares, es un aspecto que puede suavizar las preocupaciones y el estrés de estar frente a una situación sin precedentes. Hemos visto como en algunas experiencias se tejen lazos entre docentes que terminan reforzando positivamente el vínculo. Un ejemplo de ello lo relata Nain, que también se desempeña como docente de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Como desarrollamos en el apartado sobre **los sentidos sobre la continuidad pedagógica**, en su caso la tarea de enseñar se enmarcó en un proyecto pedagógico común con otros docentes de la escuela, lo que permitió tomar decisiones en conjunto. Esto hizo que se pusieran en contacto entre docentes, práctica que en etapas de presencialidad no era habitual:

“Tengo un grupo de WhatsApp con todas mis compañeras... el grado, ponele, sexto, y estamos todos; el de música, la de plástica, la de inglés, y bueno, decimos qué sé yo, vamos a trabajar animales... no me acuerdo... vida silvestre, como contenido, y bueno, ¿cómo lo tomamos desde las distintas áreas y ver si hay algún punto en el que se puedan cruzar y laburar juntos...?” (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

A la intensificación laboral y al malestar generalizado que experimentaron las y los docentes en los primeros tiempos de cuarentena, se le suman algunas sensaciones identificadas como inéditas. Ever reflexiona sobre el oficio docente y señala que *“el o la docente frente al aula es insustituible, y en el hogar es distinto, no ha pasado en otras épocas en que tanto el alumno, la alumna, el docente, la docente, se hayan sentido tan observados como en esta pandemia”*. No es casual que la reflexión provenga de una persona entrevistada que representa a docentes del sector privado, quien en otros pasajes señala la presión con la que trabajan en forma cotidiana ante la necesidad de justificar la cuota que pagan las familias: *“Sabemos y se ha tomado conocimiento de la problemática que tienen los empleadores para cobrar las cuotas. Ante*

esa realidad, exigen más a los docentes, el docente se autoexige a su vez, porque siempre está la amenaza: 'no te puedo pagar el sueldo, porque no cobro la cuota...', y así sucesivamente".³⁰ Sus reflexiones, más allá de la situación particular de la educación privada, nos invitan a pensar los contornos de la tarea docente llevada a cabo desde el propio hogar, tanto para quienes trabajan en instituciones privadas como estatales: ¿Observados por quiénes?: ¿Por los padres/madres? ¿Por las dueñas y los dueños de las escuelas? ¿Por otros miembros de la familia de las y los estudiantes? ¿Por qué más ahora que antes?

La educación remota desató una variedad de situaciones que tuvieron que ser enfrentadas por las y los docentes de manera repentina y con las herramientas que tenían a mano. No sólo aprender a usar plataformas, aulas virtuales, dispositivos tecnológicos sino también cambiar lógicas, secuencias y formas de enseñar que estaban muy incorporadas y arraigadas, y que este escenario provocó su cuestionamiento. Incluso tener que reflexionar sobre qué contenidos dar, jerarquizarlos y reconvertirlos; elaborar materiales ad hoc según estas decisiones tomadas, prácticas pedagógicas habituales pero que ahora se dan en medio de una situación inédita. Todo esto representó una intensificación de su trabajo, además de los sentimientos de preocupación y estrés que genera tal revolución en los modos de trabajar. Más aún, ante el escenario incierto y vertiginoso de las primeras semanas, y mientras se mantenía cierta expectativa sobre la vuelta a la presencialidad, los tiempos se iban alargando y se debía dar respuesta inmediata ante el mandato de seguir educando. Como mencionamos en el apartado sobre [los sentidos sobre la continuidad pedagógica](#), los tiempos de la política impusieron un ritmo en el que primó el dar respuestas en un escenario incierto, limitando los espacios de reflexión sobre los modos que, sin duda, quedaron en manos de las conducciones institucionales y de cada docente en particular. De allí que podamos sostener que estas situaciones favorecieron la profundización de lógicas individualizantes de la [práctica docente](#).

4.3.2. Dar clases en contexto de aislamiento: el trabajo, la casa y la familia en el mismo tiempo y espacio

Como venimos planteando, la práctica docente en el contexto de la suspensión de la presencialidad trajo aparejado un conjunto de desafíos y, fundamentalmente, trastocó las condiciones de trabajo al convertir una tarea que se asienta sustancialmente en un horario determinado, signada por las relaciones cara a cara y en un espacio físico destinado a desarrollar las tareas de enseñanza, en otra de muy distintas características. Dar clase desde la casa, además de significar un desafío pedagógico al diluirse cierto encuadre institucional, incluye una variedad de problemáticas que se relacionan con que se fusionan en un mismo espacio habitacional un conjunto de actividades (de reproducción de la vida y del cuidado) y de producción (vinculado a los ingresos que sustentan esa vida). Esto, que es una situación presente en ciertos ámbitos rurales y urbanos, se convierte en inédita y disruptiva para amplios conjuntos sociales urbanos. Así, les docentes enfrentan la dificultad de separar el espacio doméstico del profesional, la incertidumbre que ocasiona el contexto de pandemia y las consecuencias emocionales que supone la reconfiguración del trabajo docente, a lo que se acopla la convivencia que puede generar roces con integrantes de la familia o bien lidiar con la soledad de quienes no comparten vivienda. En el caso de quienes tienen hijas e hijos en edad escolar, también implica tareas de cuidado así como brindarles el acompañamiento necesario en su propio proceso de convertirse en estudiantes virtuales.

³⁰ Asimismo, señala que en algunas provincias se ha informado que el grado de morosidad en percibir la cuota en algunos establecimientos privados se había incrementado: "Hay algunas provincias que han manifestado ya, a través de las respuestas de los informes que van dando los establecimientos educativos de gestión privada, el grado de morosidad que le llaman ellos en percibir la cuota, que ronda en algunos casos en 60%, otros el 40%, como en el sur del país; en el norte se acentúa un poco más, pero hay serios problemas de esta naturaleza" (Ever, integrante sindicato nacional docentes de gestión privada).

En las entrevistas se vislumbra lo problemático que resulta establecer horarios de trabajo y la sensación de que el aislamiento tiene como contracara una invasión a la vida privada, que trastoca las condiciones laborales previas al ASPO. Rosario, docente e integrante de un sindicato, lo plantea así: *"hasta dónde lo personal... porque estás en el mismo ámbito. Vos antes te ibas a la escuela y listo. Vos estabas trabajando, no ibas a contestar el celular, no ibas nada. Ahora, ¿en dónde se divide lo personal de lo profesional? No hay división, no se puede" [...] Esto habla también del "encuadre" que se pierde con la pérdida de la presencialidad, del contexto institucional".* Y agrega que esto genera malestar porque *"te mandan mails a las 4 de la mañana" y "empiezas a no dormir"*. Ello, a su vez, significa un incremento de los conflictos inter-hogareños, que parecería generar una acumulación de distintos malestares que luego se van a terminar *"volcando hacia afuera", "no va a ser mejor, va a estar todo acumulado"*. Otra persona entrevistada destaca que, en el contexto de pandemia, el trabajo docente *"colapsó"* especialmente por las largas jornadas laborales:

"A cualquier hora y cantidad... en la medida que tienen más cantidad de horas también... al nivel del trabajo de los docentes hay una reconfiguración fuertísima [...]. Yo conozco muchos docentes de superior... no tienen hora, ni sábados, ni domingos. En la medida en que tienen varias horas de trabajo en distintas instituciones... sienten como un avasallamiento, no tienen vida privada, se les metieron todas las instituciones... Entonces, en algunos casos, esto también lo decían las maestras de primaria, a veces suelen tener... cargan los equipos el fin de semana, los sábados y domingos se comunican, o a distintas horas..., y lo ven como una situación agobiante para docentes y para estudiantes" (Andra, científica social).

Las preocupaciones son muchas y trastocan sustancialmente la **práctica pedagógica** de las y los docentes: *"Creo que hay una especie de absorción... [las docentes] Están incorporadas, invadidas, cruzadas, por el ambiente, por el trabajo permanente que tienen... y la resolución de todos los días. Las que tienen doble turno... es muy fuerte... tienen un montón de alumnos"* (Andra, científica social).

Ever, desde su pertenencia sindical, retoma la problemática de la sobrecarga de trabajo del personal docente, aspecto que fue relevado en la encuesta realizada desde el sindicato de educación privada donde se señala que el 47% de quienes se encuestó manifestó que trabaja más horas de las habituales (2020). A los temas ya planteados como la sobrecarga laboral, el trabajo desde la casa, se le suman las tareas domésticas, cuestión que, desde la mirada de Ever, debe leerse desde una perspectiva de género dado que las mujeres constituyen al *"80% del colectivo de trabajadores docentes"*. Según la encuesta, un 74% de docentes tiene que combinar las tareas laborales con el cuidado de niñas, niños y personas mayores y/o enfermas. Allí, entonces, también los límites aparecen difusos entre roles y tareas:

"... y después está el cambiar el lugar de trabajo que deja de ser la escuela, para ser la casa, y donde se confunden y no se delimitan claramente las distintas tareas que tenemos los docentes. Adonde están las tareas propias de la escuela, la atención y el cuidado de niños, niñas y, en algunos casos, de enfermos" (Ever, integrante sindicato nacional docentes de gestión privada).

Una encuesta realizada desde CTERA arroja resultados similares: el 65% de docentes que fueron encuestados manifestó convivir con niñas, niños o adolescentes a su cargo. Al respecto, es importante destacar que un 84% de quienes respondieron la encuesta son mujeres. En el informe de CTERA se explica que *"esa yuxtaposición de la responsabilidad familiar y laboral se ve fuertemente sobredemandada en gran parte de los hogares ya que del total de la docencia, el 39% de las/os educadoras/es son el único ingreso económico del hogar"* (CTERA, 2020: 19).

Otra persona entrevistada agrega los problemas emocionales que la situación en general provoca en las y los trabajadoras y trabajadores docentes, especialmente pensando en sus propias condiciones de trabajo y con los públicos con los que se relacionan; donde la profundización de la desigualdad social se evidencia en las distintas decisiones que deben tomar:

"Lo que también hay que tener en cuenta es que [...] hay un sector muy importante que está trabajando con los pibes que están en condiciones de desigualdad tremenda, [...] los que trabajan en las zonas más marginales, en las zonas rurales. Porque tienen que trabajar con cosas impresas, que no tienen conectividad, o que comparten un celular para toda la familia, o preparar la clase con una compu no es lo mismo que con un celular. Estamos viendo que hay mucha, mucha sobrecarga, y se mezclan entre la sobrecarga y la angustia [...]. Hay un estado de ánimo muy complicado... muy complicado, muy difícil" (Rubi, integrante sindicato nacional docente).

4.3.3. Los problemas y condiciones preexistentes

La llegada de la pandemia y la consecuente interrupción de las clases presenciales se despliegan sobre escenarios con condiciones de desigualdad y problemáticas preexistentes. El trabajo de las y los docentes en el contexto de aislamiento continúa estando atravesado por tales condiciones que, en la mayoría de los casos, se encuentran agravadas por la pandemia. En el relato de las personas entrevistadas encontramos ejemplos de situaciones de conflicto o desigualdad previa que contribuyen a explicar parte de la complejidad de afrontar la tarea pedagógica en esta coyuntura particular.

La continuidad pedagógica en el marco de la no presencialidad se asienta mayoritariamente en el uso de distintos dispositivos (computadoras, netbooks, tablets, celulares) tanto para la comunicación entre pares y equipos directivos como con las y los estudiantes. En los resultados de las encuestas realizadas por CTERA y SADOP, como lo hemos mencionado, queda de manifiesto que las y los docentes debieron poner a disposición sus propios dispositivos, habiendo escasas iniciativas de los Estados nacional y provinciales por brindar los recursos necesarios para el desarrollo del trabajo docente en forma remota.

Ever aporta nuevamente una particularidad en torno al sector de gestión privada que responde a una situación preexistente pero que la foto en pandemia exacerba: la exclusión de las y los docentes de escuelas de gestión privadas del programa Conectar Igualdad. Los resultados que arrojó la encuesta que realizaron en abril de 2020 señala el alto porcentaje de docentes que no cuentan con dispositivos propios: *"el 67% de los docentes encuestados respondieron que no tienen y que, generalmente, lo usan de forma compartida, ya sea con algún miembro de la familia, con la pareja, con los hijos, y en otros casos trabajan directamente con un celular, en el mejor de los casos"*. La situación del personal docente que se desempeña en el sector público es levemente mejor: alrededor del 50% de las personas encuestadas por CTERA manifestó no contar o tener acceso limitado a este tipo de instrumentos. En este punto del relato de Ever aparece una posición favorable a la gestión del Ministerio de Educación nacional cuando plantea que sus reclamos fueron escuchados inscribiendo en este sentido la línea de crédito abierto para facilitar la compra de una computadora. Desde otras voces, ésta es una política que apenas araña el problema de fondo.

Rosario explica la situación particular que venía desarrollándose en su provincia desde 2017. En el relato está presente la idea de que la situación en Chubut se encuentra al límite. Esta caracterización se manifiesta asociada a dos aspectos que por momentos se presentan por separado pero que terminan convergiendo en su postura: por un lado, el largo conflicto que vive la provincia por la crisis de las cuentas públicas que deriva en un atraso salarial y, por el otro, el contexto generado por

el ASPO. En ese escenario la pandemia "*suspendió la protesta*", sobre todo ante la imposibilidad de llevar adelante manifestaciones públicas. Entonces, lo que se hace es "*sobrellevar*" la situación, aunque el reclamo no se olvida. A estas condiciones preexistentes se le agrega la situación de cierre de escuelas y la enseñanza remota que, a su vez se debe abordar en un contexto de desigualdad educativa que también era previo a la pandemia: "*Hay muchísimas situaciones que fueron pasando y agravadísimas en el avance de esta situación general que estamos pasando todos, en líneas generales, en el país, y puntualmente en la Provincia; situaciones del atraso salarial y de la cuestión asistencial que no llega a la familia...*" (Rosario, integrante sindicato nacional docente).

En otras provincias, las condiciones de trabajo de las y los docentes previas a la pandemia distaban de ser las ideales. India, quien vive en Santiago del Estero, explica que las escuelas reciben pocos recursos y los salarios docentes son de los más bajos del país, al tiempo que denuncia el estado de los edificios escolares aunque se hayan hecho inversiones en los últimos tiempos. Asimismo, explica que la situación es crítica dado que el Consejo de Educación está intervenido desde hace dos años. Por su parte, los gremios docentes que participan en las mesas de diálogo con el gobierno suelen asumir posiciones más sumisas.

En los relatos de varias de las personas entrevistadas se alude al compromiso con la tarea de educar por parte de las y los docentes y al esfuerzo por adaptarse a pesar de las condiciones adversas. Estos señalamientos remiten más a una mirada sobre el trabajo docente desde la idea de sacrificio y sacerdocio que a su condición de trabajo remunerado. Sin embargo, también se transmitieron señales de alerta en relación a los obstáculos, condicionamientos y malestares que se hacen presentes en el sostenimiento de la tarea en un contexto de desactualización salarial:

"Hay un fuerte laburo y un compromiso. Incluso en provincias que, como la nuestra, estamos con el mismo sueldo... no hubo un aumento, estamos con el mismo sueldo del año pasado... Provincias como Chubut que todavía están cobrando marzo y en cuotas. Hay condiciones muy difíciles... Todo el mundo entiende la situación, la mayoría, pero esto está levantando presión cada vez más... No te digo que se está cayendo la primera línea del frente, pero sí hay cada vez más incomodidad en lo que se está haciendo..." (Rubí, integrante sindicato nacional docente).

Las tensiones que aparecen en torno a los sentidos de la tarea de educar en contextos adversos no son nuevas. En distintas investigaciones hemos documentado cómo se encadenan palabras como compromiso por la tarea de educar a "estos chicos" con condiciones de trabajo precarizadas (Montesinos, Schoo, 2013; 2015; Finnegan, Montesinos y Schoo, 2019).

4.3.4. Perspectivas sindicales en el escenario actual

Ya hemos adelantado que para esta investigación pudimos entrevistar a tres representantes sindicales con alcance nacional, dos de gestión estatal y uno de gestión privada. En sus voces se vislumbran no solo su perspectiva docente y sindical, sino también información que obtienen a partir de distintas fuentes: los diálogos que mantienen con organizaciones sindicales de base y de docentes de distintas provincias, con funcionarios provinciales y nacionales y con organizaciones internacionales, entre otros. En ambos casos, relatan las distintas acciones desplegadas en el contexto del ASPO.

Ever nos comenta las principales acciones que como gremio estuvieron impulsando desde los inicios de la pandemia. La primera iniciativa fue una encuesta, ya citada, que surge a partir de la gran cantidad de consultas que recibieron de docentes de todo el país. Según el informe de resultados, la iniciativa "se constituyó en una he-

rramienta de acción sindical cuyo primer objetivo ha sido acercarnos al colectivo de trabajadores y trabajadoras que representamos en tiempos de distanciamiento social, ponernos en contacto y escuchar a las y los docentes para saber cómo están transitando este tiempo de excepción, cuáles han sido las principales alteraciones en la habitualidad de su trabajo y las implicancias sobre la salud que esto trae aparejado”.³¹ Luego narra el proceso de su difusión y manifiesta que parte de ese relevamiento sirvió para dar a conocer las condiciones de trabajo de las y los docentes del sector de gestión privada en todo el país. Además, considera que tal proceso influyó en algunos aspectos del acta paritaria que se celebró el 4 de junio:³²

“Después, se trabajó y se insistió mucho en la organización del trabajo, y esto queda reflejado en el acta paritaria en la que nosotros ahí consideramos un gran avance a todas estas tareas que estas inquietudes que nos vienen planteando los compañeros y compañeras docentes [...]. Se ha hecho como un taller para analizar punto por punto, donde queda claramente reflejado el derecho a la licencia, el derecho a la desconexión, el derecho al salario completo y en una sola cuota; todo lo estrictamente laboral que tenga que ver. Y después se ha dividido por regiones en la que se está trabajando en forma intensa, en este momento se está trabajando con los delegados escolares [...] para hacer conocer, trabajar fundamentalmente este acuerdo” (Ever, integrante sindicato nacional docentes de gestión privada).

Según señala Rubí, desde el sindicato docente, realizaron un planteo inicial de puesta en valor del trabajo que siguieron desarrollando las y los docentes desde sus casas. Esta afirmación tan rotunda no parece ser sólo una manera de defender la tarea de seguir enseñando a través de una nueva modalidad, sino también visibilizar otras como la entrega de alimentos o de materiales:

“En primer lugar, plantear que las clases nunca se suspendieron sino que las clases se siguieron dando, nada más que lo que cambió fue la modalidad. Porque está muy instalado en los medios y en la opinión pública que no hay clases, y justamente lo que hay es clases desde marzo en que se inició el ciclo lectivo formalmente. Y lo que pasó a partir de la cuarentena es un cambio en la modalidad del desarrollo de las clases, alternando el trabajo a distancia o teletrabajo para el desarrollo y el acompañamiento pedagógico, pero también con ciertas circunstancias de presencialidad en muchas escuelas, donde docentes y directivos tuvieron que sostener tanto los comedores, los merenderos, como incluso la entrega de los materiales que empezaron a aparecer, a corto plazo, en formato impreso, para llegar a los niños, jóvenes, niñas, que no tienen la conectividad...” (Rubí, integrante sindicato nacional docente).

Así, el reclamo sindical hace hincapié en la persistencia de la tarea docente, con la intensificación del trabajo que implica la educación remota y con la incorporación de otras actividades que exponen al contagio como la entrega de alimentos. Pero, además, consiste en un posicionamiento estratégico ante los riesgos de mayor precarización laboral que plantea como una “uberización” del trabajo:

“Vimos que esto podía ser una avanzada de lo que en muchas partes del mundo hay que es el teletrabajo, la precarización laboral que se produce cuando el trabajador pasa a formar parte de estos tipos de trabajo virtuales. La uberización del trabajo en parte podía producirse en la docencia si es que el docente se vuelve el autogestor y autoempresario de su propio emprendimiento, poniendo su tiempo del hogar, sus condiciones, sus ritmos, su vida hogareña, al servicio del

³¹ Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) (2020) Encuesta Nacional “Contanos para cuidarte” (p1).

³² SADOP (2020) [Acta Acuerdo Paritario Junio 2020](#).

trabajo que realiza, entonces ahí empezamos a poner algunas alertas” (Rubí, integrante sindicato nacional docente).

Según una investigación de la Internacional de la Educación que estudia los avances de los procesos de privatización y comercialización de los sistemas educativos durante 2020, el contexto de pandemia permitió la introducción de tecnologías de la educación en las prácticas y sistemas de formación, ofrecidas por organizaciones comerciales y privadas, bajo el discurso de “reinventar la educación”. Estas tecnologías de la educación incluyen tanto programas, aplicaciones y plataformas así como otras tecnologías como la radio o la televisión, y en algunas experiencias traen consigo la renovación de la función tradicional de los docentes, e incluso la sustitución de tareas como la formación presencial. Así, el aprendizaje desde los hogares representó, en algunos casos a nivel internacional, una prueba a pequeña escala de un futuro digital con formas de educación mixta, presencial y virtual. Muchas empresas han aprovechado este contexto para ofrecer productos en forma gratuita o accesible durante un tiempo limitado, con el fin de ingresar a nuevas áreas de la enseñanza y lograr una expansión del negocio educativo (Williamson y Hogan, 2020).

La posición sindical que transmite Rubí pone en valor la tarea docente aún en condiciones que no son óptimas para ejercer la enseñanza. Se resalta el compromiso que demostraron tener con las y los estudiantes y con la continuidad pedagógica, aunque también alerta sobre los efectos de tal compromiso en un contexto adverso:

“El docente automáticamente acompañó esta necesidad de seguir educando, por eso nosotros planteamos que se siguió educando. Ahora, en esa rápida respuesta, a semanas de andar, nos fuimos dando cuenta que nosotros empezamos a recibir por parte de la propia base (...) ‘miren, nosotros bancamos, bárbaro... pero no damos más’. Cómo hacer como sindicato, como organización sindical, en un contexto en que la derecha está ahí agazapada esperando cualquier problemita para arremeter y fundamentar la salida de la cuarentena, para priorizar lo económico por sobre la vida...” (Rubí).

Al momento de la realización de las entrevistas, la tensión entre la defensa de las condiciones laborales y el apoyo a la política de Continuidad Pedagógica se vuelve cada vez más difícil de conducir, y se manifiesta más claramente cuando se trata la cuestión de la vuelta a la escuela. Allí la posición es categórica, no se puede aceptar una vuelta a la escuela en el mismo contexto sanitario, dado que implicaría la recarga laboral de los docentes que deberán conciliar tareas presenciales y virtuales: *“No hay recursos para pensar un sistema semipresencial. Va a ser gracias a la sobrecarga y a la intensificación del trabajo docente”* (Rubí, integrante sindicato nacional docente). Este debate que se empezaba a dar en junio de 2020 se prolongó durante todo el año. Más allá de algunos intentos provinciales aislados donde se buscó iniciar un proceso de revinculación de estudiantes con las escuelas, en gran parte del país no se retomaron las clases presenciales, sólo el 1% tuvo alguna experiencia de presencialidad.³³ Esta discusión no se encuentra saldada y se reactualiza en los comienzos del ciclo lectivo 2021.

4.4. Escuelas y familias: los sentidos de la escolarización obligatoria

En el contexto de aislamiento social y de educación remota, la relación entre equipos directivos y docentes con las familias de las y los estudiantes también encuentra un abanico de situaciones interesantes de recuperar. Es importante señalar que estas relaciones también anclan en los vínculos previos, y muy especialmente, en

³³ <https://www.cippec.org/proyecto/politicas-educativas-provinciales/>
CIPPEC (2020) Respuestas educativas al COVID-19 en Argentina,

las ideas construidas sobre las familias, sus carencias y potencialidades. Sin duda, el contexto del ASPO brinda un nuevo escenario donde estas relaciones se modifican, al calor de cómo se van tramitando los sentidos de la escolarización así como de las situaciones de vida particulares de las y los docentes, personas adultas, niñas, niños y jóvenes. Iremos tomando distintos aspectos que hacen a las relaciones entre escuelas y familias.

4.4.1. Conocer para actuar: entre el apoyo y el control

Un tema que sobresale en las entrevistas refiere, una vez más, a los **pisos diferenciales** con los que cuentan las instituciones, por ejemplo, aquellas que tienen equipos o perfiles específicos que se ocupan de mantener diálogos con las familias de manera asidua o bien sus directivas y directivos desarrollaron prácticas de acercamiento a ellas con los (escasos) recursos que tienen. Estas experiencias previas, en el contexto de pandemia, se resignifican y les permiten conocer mejor cómo están atravesando la situación del ASPO y acercar soluciones que se ajusten a las necesidades que detectan. Al respecto, India, como parte del equipo de conducción de una institución de nivel inicial en Santiago del Estero, reconoce la heterogeneidad de situaciones en que las familias transitan el aislamiento y por ello desarrolla diferentes estrategias sobre todo en relación a la posibilidad de conectividad.

En el caso de la escuela secundaria que depende de una universidad nacional, ya mencionamos que cuenta con la figura de coordinador, rol que podría asemejarse al de las y los preceptores. En esta escuela, sin embargo, deben cumplir con una serie de requisitos que moldean un perfil específico: tener título docente, de ciencias sociales o de psicología y se prioriza su experiencia previa en trabajo sociocomunitario dado que se encargan, entre otros temas, de la relación con las familias. Las y los coordinadores se desempeñan en organizaciones sociales o en el municipio en sectores relacionados con niñez y adolescencia:

“Y son profesionales [...]. Pero lo importante en todos los casos, es que sea gente que en general haya tenido experiencia en el trabajo sociocomunitario; ésa es la distinción del cargo, porque es quien articula la escuela con la familia, la escuela con la comunidad del barrio, la escuela con las organizaciones, la escuela con el Estado en general [...]. Para contarles después lo que hacemos en pandemia, es super importante esta figura porque es el que está atrás de los pibes todo el tiempo” (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en un municipio bonaerense).

Este trabajo que realizan las y los coordinadores, le permite a Yariel afirmar que *“la sensación es que es la primera voz del Estado que está al alcance de la familia”*. Relata distintos ejemplos que muestran esta presencia: cumpliendo un rol también de intermediario entre las familias y otras instituciones para abordar diversas problemáticas, como las ocasionadas por situaciones violentas, sacar el acta de nacimiento de una alumna que fue madre, o atender la situación de no poder pagar el alquiler. Como ya mencionamos en el apartado sobre **los sentidos sobre la Continuidad Pedagógica**, estas acciones en rigor suelen darse en las escuelas a partir de ciertas alarmas que se disparan cuando las y los estudiantes no cumplen con la entrega de tareas. Esta suele ser la alerta para hacer los seguimientos respectivos y conocer con mayor profundidad las situaciones familiares.

Ante las situaciones sociales complejas que atraviesan en el contexto de pandemia, Yariel sintetiza explicando que se trata de intervenir *“en un campo minado”*. Incluso relata que al principio de la cuarentena en la provincia de Buenos Aires hubo varios casos de suicidio adolescente y que ésa fue una alerta importante:

“Fue una preocupación, porque algunos de estos casos los vinculaban con la situación de convivencia, digamos, la exacerbación de la convivencia; pero otros

estuvieron relacionados con... cómo decirlo, que las tareas escolares, la escuela y todo eso, se les convirtió en un peso imposible de sostener. Y que las familias, muchas veces, en algunos contextos, por suerte no el nuestro, también insisten en 'hacé, hacé, hacé'. También nosotros decíamos, esto, la escuela llamando, que el llamado sea 'dale, ponete', qué sé yo, y que eso no se convierta en que recrudezca la violencia también" (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en un municipio bonaerense).

En general, hay un importante consenso en torno a la situación de agobio que trajo la pandemia y que se acrecienta ante las múltiples demandas escolares; considerando que el inicio del ASPO y el del ciclo lectivo coincidieron temporalmente. Las personas entrevistadas observan que las familias están muy presionadas, entre la mala calidad de la conectividad, como mencionamos en el apartado sobre [los sentidos sobre la Continuidad Pedagógica](#), la presencia de pocos dispositivos o uno solo en la casa, y la demanda de las escuelas porque resuelvan los cuadernillos o las consigas que entregan. India, integrante de una OS campesina e indígena, enfatiza la situación "agobiante" que implica para las familias "analfabetas o semianalfabetas esto de la educación en casa". Al respecto, otro entrevistado explica que "lo que ellas [las madres] sienten es que hay un exceso de tareas que mandan las escuelas, ése es el primer punto, y de agotamiento, de exceso de tareas. Obviamente sale el problema de la conectividad [...]. Estela consiguió un celular nuevo, para que la nena pueda entrar en un encuentro de Zoom, que estaban haciendo los compañeritos y ella no estaba pudiendo" (Arya, cientista social). Desde el punto de vista de otra OS, Noa, comenta que en el conurbano bonaerense "en las primeras semanas, aparecían las compañeras en el comedor diciendo como que era su espacio de respiro, por esto de la saturación de la cuarentena. Como que irse al comedor sin tener toda la presión de la tarea, de los chicos que se pelean y de todo eso, era como un alivio". También Suyai, integrante de una ONG dedicada al trabajo con infancias y adolescencias en la provincia de Buenos Aires, explica que las experiencias educativas en forma remota sometieron a estudiantes, madres y padres a situaciones complejas y de presión, en donde las familias no pueden acompañar a sus hijas e hijos: "lo que exacerbó es el tema, justamente, de esta desigualdad de familias que no tienen las condiciones para acompañar un proceso de este modo, porque ellos mismos no han tenido un aprendizaje que les permita hacerlo". Asimismo, otra persona entrevistada explica que en su trabajo docente tiene muy en cuenta todas estas situaciones de vida de sus estudiantes:

"Entonces en ese punto vos tenés que pensar que si la gente la está pasando mal, qué le voy a ir a decir yo qué tiene que hacer, o que tiene que ponerse el papá a ayudarlo al hijo, cuando el papá no está teniendo el sustento para darle de comer siquiera. Y cuando hay tres pantallas en la casa porque son las de los celulares y le voy a mandar un video para que vean a un nene de Jardín..." (Rosario, integrante gremio nacional docente).

Al respecto, también señala lo inadecuado de las propuestas iniciales que no contemplaban las situaciones de vida de las familias, desde la acuciante situación económica hasta la escasez de dispositivos por hogar para dar respuestas a las múltiples demandas escolares:

"Había supervisores que les decían a las maestras de nivel inicial de Maternal que les manden videítos a los alumnos porque los alumnos se sentían contenidos así. Y por ahí en la misma casa tenía un nene de nivel inicial, un nene de primaria, un nene de secundaria, ¿a quién le iban a dar prioridad para darle el celular, la madre, que tenía datos? Al del nivel de secundaria!, el de primaria en segundo término, y último el de Jardín. Hay muchísimas situaciones que fueron pasando y agravadísimas en el avance de esta situación general que estamos pasando todos, en líneas generales, en el país, y puntualmente en la Provincia; situaciones del atraso salarial y de la cuestión asistencial que no llega a la familia..." (Rosario, integrante sindicato nacional docente).

Así, entre las condiciones que limitan el acceso a la conectividad y las demandas constantes de las escuelas (incluso pidiendo materiales específicos para hacer las tareas que condicionan su elaboración), es comprensible que en los relatos aparezcan palabras como "agobio" y "presión" para caracterizar la sensación que prima en las familias, especialmente las de sectores vulnerados. Una persona entrevistada sintetiza con un ejemplo lo que estamos planteando: *"El agobio era por la cantidad, por los materiales que le mandan a comprar, porque ellas no tienen tiempo [...]. La tecnología, la falta de, lo que me dicen ellas, de los conocimientos que ellas requerían para acompañar las actividades, el conocimiento que les demandaría para ellas eso y el tiempo"* (Arya, cientista social). Como veremos enseguida, la adaptación didáctica a la educación remota implicó una doble transposición: para las y los estudiantes y para las personas adultas responsables.

Buena parte de las personas entrevistadas explican que el momento de la entrega de bolsones alimentarios constituye el espacio de interacción con las familias que les permite tener un mejor conocimiento sobre lo que va pasando, trabajo silencioso que en general está invisibilizado: *"El vínculo se está dando por el recorrido que hacen en la medida de sus posibilidades las docentes a las familias... preguntarles, llevarles los materiales, a recoger las tareas... Hay zonas donde se reparten los bolsones [...] Y ahí es donde se ve el contacto con la familia, con los pibes... Pero sí, lo que no hay a veces es una visibilidad de este laburo"* (Rubí, integrante sindicato nacional docente). En estos encuentros informales, decíamos, es cuando se abre la posibilidad de que se produzcan diálogos que permitan conocer mejor la situación particular de las familias.

Las expectativas en torno a las respuestas de las familias se asientan en representaciones sobre ellas, sus potencialidades y límites, generando perspectivas cruzadas sobre lo que cada actor debe realizar. Sin embargo, no siempre estas miradas se encuentran calibradas. Al respecto, Yariel cuenta el caso de una escuela pública céntrica y demandada de una localidad bonaerense que no pidió módulos alimentarios pero cuyas familias luego fueron a buscarlos a otras instituciones educativas del barrio. Incluso, Nain, integrante de un equipo técnico de otro municipio, cuenta que se sorprendió al ver en la fila a familias que, en otros tiempos, no hubieran solicitado este tipo de colaboración, lo cual muestra desde su mirada, el trastocamiento de la situación económica que la pandemia y el ASPO supuso para amplios sectores sociales.

Esta idea de cómo las escuelas piensan a sus familias aparece también en la entrevista con Arya, cientista social, cuando reflexiona sobre las imágenes que las y los docentes tienen sobre aquellas con las que trabajan, a las que muchas veces no conocen, o cómo se figuran esas realidades, por ello: *"no solo la capacitación tiene que ser sobre tecnología que es por ahí lo que demandan los docentes, sino también sobre estas imágenes, de nuevo, de quién es el otro con el que estás trabajando"*.

Así, podría plantearse que hay un continuum que va desde instituciones que cuentan con recursos y experiencias de acercamiento a estudiantes y familias, que se ponen al hombro dar respuestas concretas a situaciones complejas que están atravesando, a otras que conservan representaciones dislocadas sobre la población que alojan. Pero para ello es nodal comprender que las instituciones no actúan en el vacío, sino que esas experiencias se relacionan con las articulaciones que lograron establecer a lo largo del tiempo con otras organizaciones estatales y no estatales y con la comunidad, con los acuerdos internos, con los cargos con los que cuentan y, por supuesto, con las dinámicas de la relación entre las instituciones y las familias de sus estudiantes; así como las formas particulares que afecta a este entramado de relaciones el contexto de pandemia y las experiencias educativas remotas.

4.4.2. Las interacciones en pandemia: entre conflictos y reconocimientos

La educación remota asume cuotas de presencialidad, de encuentros cara a cara cuando las familias buscan los bolsones en la escuela o bien cuando las y los docentes

se acerca a las casas de sus estudiantes para llevar o retirar actividades. Pero centralmente, las interacciones con sus estudiantes se realizan en forma virtual, mediante encuentros sincrónicos y asincrónicos, junto con la comunicación que, dependiendo del grupo etario y de la disponibilidad de conectividad y presencia de dispositivos, puede ser mediante grupos de Whatsapp, correos electrónicos o a través de distintas plataformas. En estas interacciones, el nivel de autonomía que manejan las y los niñas, niños y jóvenes en el uso de los dispositivos incide en las distintas presencias que sus familias pueden tener en esas interacciones.

Especialmente para los grupos etarios más jóvenes, las personas entrevistadas manifiestan la necesaria participación de sus familias y el doble esfuerzo que supone pensar actividades para las y los estudiantes que puedan ser interpretadas por las personas que les guían para hacerlas. Es lo que llamamos más arriba, una doble transposición didáctica que implica, a su vez, un reconocimiento de la participación de las familias en el proceso de aprendizaje escolar de las niñas y los niños:

"Después tenés las diferencias que te estallan en cuanto a capital cultural de las familias, porque tenés familias donde hay... puede haber un acompañamiento mejor a los pibes y a las pibas, y tenés otras que no. Yo, por ejemplo, recibí al comienzo un mail de una mamá que me decía, 'Profe, yo no entiendo nada de inglés, mi marido tampoco, no entiendo ni la consigna que ponés'. Entonces... y eso que las pongo en inglés pero al lado en castellano, porque entiendo que la familia lo está leyendo, pero ni así. Entonces, bueno, tuve que armar como si fuese una adecuación, como si fuese un PPI, un paso por paso, más detallado y ahí fue como que empezamos a arrancar de a poquito" (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

"Otra cosa es que el trabajo de los maestros hoy... es como un doble trabajo... tienen distintos tipos de alumnos... Es el alumno al que va dirigido y es la madre... Hay una maestra que dice que había hecho una actividad con las vocales... imaginate que le está enseñando a leer con las vocales... y la madre le dice... 'no me acordaba'... claro, entonces tuvo que modificar la actividad también en función de que la mamá pudiera entender..." (Andra, cientista social).

Estas prácticas también implican cierto reconocimiento al trabajo que desarrollan las y los docentes, y en algunas ocasiones, significan mejorar los vínculos. Al respecto, algunos testimonios dan cuenta de ello:

"En las primeras clases, que mandaba con audio, con video, que subía al canal de Youtube, después se los pasaba en link... la mamá referente me empieza a hacer consultas, entonces yo le respondo con audio y en un momento ella me dice que en el grupo de la familia se estaban matando de risa porque decían 'vamos a terminar todos aprendiendo inglés'. Entonces también se da como eso, una presencia de la escuela adentro de las familias" (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

"La familia no reconoció como un verdadero vínculo, como clase, a la virtualidad, o a la no presencialidad. Ahí es donde no hubo reconocimiento tácito. Sí hubo, o sí hay, reconocimiento de todo lo que hacían los docentes, porque ellos mismos se tenían que poner a acompañar a los chicos y veían lo que les costaba. Entonces ahí es donde también hubo una cuestión de género, porque generalmente siempre se pone a la mujer, por la simple y llana cuestión de que es la que más facilidades tiene, y el varón no... Y porque viste esas cuestiones tan patriarcales, por decirlo de alguna manera, también se dieron en este contexto" (Rosario, integrante sindicato nacional docente).

"La pandemia trajo mucho, mucho cambio cultural, que nos iremos adaptando, que iremos aprendiendo, pero también vino a poner en valor la tarea docente, la tarea docente que es insustituible. El o la docente frente al aula es insustituible, y

en el hogar es distinto, no ha pasado en otras épocas en que tanto el alumno, la alumna, el docente, la docente, se hayan sentido tan observados como en esta pandemia..." (Ever, integrante sindicato nacional docentes de gestión privada).

No solo se trata de pensar actividades específicas que puedan ser comprendidas por las familias, sino que para las propias personas que se hacen cargo de estas tareas - en su mayoría mujeres - implica un trabajo que trastoca el vínculo con las chicas y los chicos porque la voz de la seño no tiene la misma autoridad que la de la madre cuando se trata de realizar tareas escolares: *"una de las cosas que me han dicho varias mamás, y una de las chicas, es que, por ejemplo, estas pedagogías maternas no tienen el peso de las pedagogías de 'La seño'... Dicho por una nenita de 8 años... Claro, 'es mi mamá' dice... y entonces no tiene el peso de autoridad"* (Andra, cientista social).

Asimismo, algunas personas entrevistadas relatan experiencias de tensión en ciertos momentos, especialmente cuando las familias intervienen en los encuentros sincrónicos realizando planteos o preguntas que no son pertinentes por el tipo de actividad que se está desarrollando:

"Esto es importante... este cruce de la escuela metida en la casa y en la familia, y algo de la familia, algo... porque cuando hay conflicto las maestras, ¡plum!, los bloquearon a los padres... hay escenas registradas..." (Andra, cientista social).

"La semana pasada tuvimos un Zoom con los chicos de sexto grado porque tenían sus camperas de egresados, acá [en provincia de Buenos Aires] egresan en sexto grado. Y bueno, nos querían mostrar... y de pronto escucho una consulta: 'Y bueno, ¿cómo van a calificar?'... qué sé yo... ¿Eso es un pibe? Miro y era la mamá, el pibe acostado atrás y la madre increpando, ¿viste? '¿Y entonces para qué les mando las cosas?' 'Señora, ubíquese, ¡su hijo manda las cosas!' Bueno, eso. La presencia de algunas familias muy intensas, que entendemos las preocupaciones, pero bueno... eso es novedoso, en algún punto [...]. Tenés de todo: la que te increpa, la que no entiende, la que se suma a lo que una propone, es bien variopinto, más en primaria, que hay un acompañamiento más... hay más presencia digamos de las familias" (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

De esta manera, aparecen escenas de tensión ante la no existencia de los límites físicos que impone la presencialidad física (atrás de la reja de la escuela o el clásico "cierro la puerta del aula"). Ever, integrante de un gremio nacional de docentes de gestión privada, manifiesta que nunca como ahora les docentes han sido más mirados y esto nos invita a pensar en los diversos sentidos que esta frase condensa. Si en tiempos de presencialidad los dichos de las y los docentes en clase llegaban, entre otros canales, mediados por la interpretación de las niñas, niños y jóvenes, las familias pueden escuchar de primera mano las intervenciones y diálogos en los encuentros sincrónicos. Ahora bien, ¿un encuentro virtual sincrónico, se puede equiparar a uno presencial? ¿Las propuestas didácticas son exactamente las mismas? ¿Con qué herramientas cuentan las familias para analizar el desempeño docente en este contexto de excepcionalidad? ¿Qué mediaciones realizan las personas adultas que toman a su cargo el acompañamiento/explicación de las tareas y/o contenidos escolares? ¿Qué presencias institucionales existen en esos encuentros o en la elaboración de materiales? ¿Qué sentidos se le dan? ¿Constituyen apoyos, formas de acompañar, de controlar, de todo eso junto? ¿Qué resignificaciones en el vínculo familias y escuelas se están gestando bajo estas complejas y para nada lineales modalidades?

Como vimos en otros apartados, en los relatos aparece la falta de encuadre jurisdiccional para encarar las experiencias educativas remotas, los [pisos diferenciales](#) institucionales y la individualización de las respuestas docentes frente a ese escenario incierto. De todas maneras, dichas experiencias no se dan en el vacío, sino que se relacionan con la trama de relaciones previas que instituciones y actores han desplegado en el pasado y su reactualización en este contexto. La relación con las familias no

queda exenta de estas experiencias: desde el conocer su situación para acercar soluciones y el doble filo de control que ello puede conllevar, hasta concebir a esas relaciones como parte de las tramas burocráticas del sistema. Asimismo, la pandemia puso aún más en evidencia el trabajo de las mujeres en el sostenimiento de la escolaridad obligatoria de las infancias en el hogar. Las formas de representar sus saberes, el poder ir calibrando estrategias para que tanto ellas cuanto las y los chicos puedan comprender los contenidos y realizar las actividades también forma parte del proceso de individualización e intensificación de la tarea docente y de la reconfiguración de los sentidos de la continuidad pedagógica en el contexto de la pandemia.

4.5. El aislamiento en perspectiva de género

En esta dimensión analizamos las dinámicas de reproducción social de la vida desde un abordaje de las políticas de cuidado y la dimensión de género. Al analizar las entrevistas aparecen distintos elementos que dan pistas sobre la organización en torno a estos temas antes de la pandemia, y el modo en que se acentuaron durante el aislamiento. Si bien no era una dimensión pensada originalmente en este proyecto, los testimonios fueron señalando la relevancia del tema y la necesidad de trabajarlos.

Es posible englobar como tareas de cuidado a todas las actividades indispensables para satisfacer necesidades básicas de la reproducción de las personas, brindándoles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad (Rodríguez Enríquez y Marzoneto, 2016). Incluyen el autocuidado y el cuidado interpersonal, así como también el de personas que, por su edad o capacidades, requieren atención: niños y niñas, personas mayores, enfermas o con algunas discapacidades. Estas actividades pueden estar o no remuneradas y ser provistas a nivel familiar, comunitario, público o del mercado y conforman la organización social del cuidado (Rodríguez Enríquez, 2015). Esta organización implica la forma en que los actores reciben y brindan cuidados y en la actualidad muestra una fuerte feminización de estas tareas, en el marco del sistema patriarcal hegemónico. Como señala el primer documento de la Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado:

“Más allá de las numerosas aportaciones en torno de estos debates, se puede coincidir en una afirmación de punto de partida: cuando hablamos de cuidados nos referimos al núcleo duro de la desigualdad de género provocado por la división sexual del trabajo que regula las esferas de lo público y lo privado, lo productivo y lo reproductivo y también el imaginario de estos mundos como ámbitos escindidos. Es decir, partimos de la evidencia de que la distribución del cuidado entre lxs actorxs sociales es inequitativa, recayendo mayoritariamente sobre las familias y dentro de estas sobre las mujeres, personas travestis y trans u otras identidades feminizadas asociadas a ‘naturales cuidadorxs’, repercutiendo en el desarrollo vital, los trayectos formativos y laborales de estas personas”.³⁴

En muchas de las entrevistas se aluden a escenas cotidianas atravesadas por la pertenencia de clase. Son relatos que refieren a formas de vida y de organización familiar que dan cuenta del escenario sobre el que irrumpen la pandemia y la cuarentena. Noa, militante de una OS, pone en valor las prácticas de reproducción de la vida y señala cómo las compañeras de los barrios populares sufren limitaciones que condicionan su participación organizativa y comunitaria:

³⁴ “La Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado reúne a 13 organismos del Poder Ejecutivo Nacional para debatir y planificar políticas que aporten a una organización social del cuidado más justa, que logren una mejor redistribución familiar y social de la tarea, así como mejor redistribución entre los géneros, y que aporten a reconocer el cuidado como una necesidad, como un trabajo y como un derecho” (Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado; 2020). Fue formalizada el 23 de septiembre a través de la Decisión Administrativa N° 1745/2020 de Jefatura de Gabinete de Ministros.

“A mí siempre se me ocurre pensar que la primera pata es la económica, no sólo sobre la cuestión del sostenimiento específico de los espacios, sino en la dimensión del deterioro de la vida de las personas, y las compañeras que llevan adelante los espacios, ¿no? Porque para vos poder formarte, para vos poder tener expectativas, querer fortalecer el espacio donde estás y un montón de cosas, y enriquecer tu tarea, tu trabajo, etc., necesitás una serie de condiciones para poder hacerlo y tiene que ver con tener un lugar digno para vivir, morfar, no sufrir violencia, un montón de cosas. Entonces, creo que esa dimensión de la vida cotidiana de nuestras compañeras en los barrios, aparece como un punto a tener en cuenta, y que condiciona las capacidades de formarse, de poder, a partir de esa formación, también construir otras cosas. No es una limitante, es un factor, simplemente, que aparece” (Noa).

También señala que no se trata de “limitantes” sino de condiciones estructurales que moldean las actividades cotidianas. Además, las tareas de cuidado familiares y comunitarias se encuentran altamente naturalizadas, por lo que resulta difícil señalarlas como parte de un conjunto de actividades que implican tiempo, dedicación y, en definitiva, trabajo. Por esto, sostiene que: *“Se piensa el cuidado alojado a otras personas, quizás profesionales. Muchas veces, hasta a las fuerzas de seguridad se las considera cuidadoras, digamos, y no a las compañeras que cotidianamente construyen en el barrio” (Noa).*

Esta responsabilidad de las mujeres en torno a los cuidados puede graficarse en una escena relatada por Suyai, quien integra una organización que trabaja con niñas, niños y adolescentes en situación de calle. En ella se puede ver cómo todas las adultas que intervienen en el relato son mujeres, desde diferentes lugares: laboral, familiar, militante. Suyai relata una escena cotidiana en el hogar donde la médica que trabajaba en aquel entonces, actualmente reemplazada por otra médica, anticipa una situación delicada de salud de un niño al verle jugar por la ventana. El niño tenía dificultades respiratorias y requería internación. Desde el hogar se llama a su madre que se hace cargo de la situación. Todas las personas que intervienen en esta escena en relación a los cuidados son mujeres: la médica (y su reemplazante que también es mujer), la madre y quien relata la historia.

En este sentido, uno de los aspectos que aparece con fuerza en las entrevistas refiere a la intensificación del rol de las mujeres en la gestión de las tareas de cuidado una vez iniciada la cuarentena. Un ejemplo claro se da en los barrios populares, donde aumentaron las tareas de cuidado ante la falta de presencialidad física en la escuela y otros espacios institucionales y barriales. Como mencionamos en la dimensión vinculada a la [relación entre Estado y OS](#), Arya, cientista social, caracteriza este período inicial del ASPO como una “desorganización del ciclo vital”, donde hubo una alteración de los circuitos de distribución de alimentos que impactó en toda la organización comunitaria. Por iniciativa del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, ya mencionamos que se realizó un relevamiento sobre el impacto del ASPO. Para ello, participaron investigadores de diferentes puntos del país que tomaron contacto con referentes sociales de diferentes zonas, en su mayoría mujeres.³⁵ En el Informe final se puso de relieve la complejidad de las tareas con que la mayoría de ellas se enfrentaron en esos primeros días de pandemia y todo lo que tuvo que ser organizado nuevamente. Las tareas de cuidado se amplían, tomando formas colectivas y abarcando aspectos más intangibles como la transmisión de la información y la contención anímica:

“Sienten que, por un lado, tiene que ver con que llegue el recurso, el alimento

³⁵ CONICET (2020) *La Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad COVID-19 relevó los alcances de los primeros días de cuarentena.*

en este caso que es lo que más preocupaba en un primer momento, y que lleguen los productos de limpieza, porque por un lado había información de cómo cuidarte, pero no tenías el acceso a las lavandinas. Entonces, se intentaban hacer unas compras al por mayor, si se conseguían, de lavandina o detergente, y repartir. O el problema de que la información ya estaba bastante precisa, que tenías que ventilar ambientes, lavarte manos, y en algunas villas el problema del agua ya era un tema. Además estábamos saliendo del verano, entonces eso era imposible, y la gente compraba botellas de agua de manera colectiva, para poder de alguna manera hacer frente a las medidas de protección del virus. Por eso había una sensación de lejanía, pero a la vez toda una organización intentando que eso no se dispare, y a la vez sintiéndose responsable de cómo se iban a abastecer del agua, de los insumos de limpieza, cómo iba a llegar el alimento; y el otro elemento, que siempre recalcan algunos referentes, es la dimensión anímica de la gente, ellos dicen el ánimo. El ánimo, tiene que ver con cómo van generando contenciones, afectividades, subjetividades, para poder ir fortaleciéndote en un proceso colectivo muy serio" (Arya, cientista social).

A esta situación de alteración de los procesos cotidianos que referentes de los barrios tuvieron que afrontar, se le suman sus responsabilidades familiares, como es el caso de quienes tienen niñas y niños en etapa escolar. El hecho de no poder estar durante el día en sus hogares tiene consecuencias en las valoraciones respecto del acompañamiento escolar que pueden realizar estas familias: *"Acá hay una idea de que estas familias no están... o sea el referente que está desde la mañana hasta la tarde en un comedor, llega a la tarde a la casa no está acompañando la tarea..."* (Arya, cientista social).

Otra característica se relaciona con el funcionamiento de los comedores. Como señalamos en el apartado de la Relación entre Estado y OS, integrantes de dichas O.S. señalan el aumento de las necesidades de los comedores durante el ASPO y la dificultad de obtener mayores recursos por parte del Estado para sostenerlos y que son justamente las mujeres quienes deben lidiar con esta situación: *"las compañeras, los compañeros en los barrios hacen magia para poder mantener el alimento. Donaciones de negocios, el aporte solidario de los mismos compañeros, que aportan cosas para poder sostener la olla"* (René, integrante OS).

Aún con la urgencia e incertidumbre que ronda la gestión de esos espacios, y como ya mencionamos, muchas mujeres experimentan la participación en el espacio comunitario como un lugar de descanso en medio de todas sus responsabilidades en el hogar:

"En las primeras semanas, aparecían las compañeras en el comedor diciendo como que era su espacio de respiro, por esto de la saturación de la cuarentena. Como que irse al comedor sin tener toda la presión de la tarea, de los chicos que se pelean, y de todo eso, era como un alivio, ir al comedor. A veces costaba construir esa responsabilidad, ahora había una necesidad" (René, integrante O.S.).

Pero estas situaciones, que aluden a las condiciones que trajo aparejada la pandemia, se montan sobre una organización social de los cuidados que ya mostraba formas de organización y distribución desiguales. Faur (2014) analiza la organización del cuidado infantil en Argentina y señala que las decisiones recaen habitualmente sobre las mujeres y su resolución depende de las diferencias de clase y las posibilidades presentes en el mercado laboral, entre otros aspectos. Son las mujeres de las clases populares las que mayor dedicación asumen en las tareas de cuidado, tanto por su baja participación en el mercado laboral (ante la menor cantidad de posibilidades y niveles de retribución bajos ofrecidos para quienes no tienen niveles educativos altos) pero también por la menor cantidad de opciones para delegar las tareas de cuidado de manera desfamiliarizada, tanto a través de servicios brindados por el Estado como por el mercado.

A la responsabilidad por el cuidado de otras personas se le suman más tareas domésticas relacionadas con asegurar que se alimenten, cuenten con un espacio en

condiciones de habitabilidad, reproduzcan en general sus actividades cotidianas y puedan participar en el mercado laboral, estudiar o disfrutar del ocio, entre otras. Estas tareas son catalogadas como trabajo doméstico y de cuidados no remunerados y su distribución es estructuralmente desigual: 9 de cada 10 mujeres realizan estas tareas, que significan en promedio 6,4 horas diarias. Ellas dedican tres veces más tiempo que los varones a dichas actividades (Ministerio de Economía, 2020).

Otro aspecto que surgió de las entrevistas realizadas refiere a los señalamientos acerca del crecimiento de situaciones de violencia de género durante la pandemia. Según los datos publicados por el Observatorio "Ahora que sí nos ven", para noviembre de 2020 se registraron en el país 255 femicidios, de los cuales 44 presentaban una denuncia previa y 16 tenían medidas judiciales que no funcionaron. Para septiembre, según la información otorgada por el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación, se registraron 81.677 llamados a la línea 144, de los cuales un 89% corresponde a la modalidad de violencia doméstica y un 67% refiere haber vivido una situación de violencia física.

En esta línea, Nain, desde su trabajo en un municipio bonaerense, nos comenta que desde la jefatura municipal le solicitaron *"que largáramos una campaña de concientización sobre la violencia de género, porque uno de los problemas que está habiendo territorialmente es el incremento de cuestiones de violencia intrafamiliar, no solo violencia de género, sino también hacia los chicos y las chicas"*. El reconocimiento de esta problemática va de la mano de políticas de visibilización y de recepción de las denuncias, con el armado de un Protocolo de Acciones: *"se empiezan a detectar muchísimos más casos de violencia de género, o sea, llegan por el lado del eje de Género muchas denuncias, [...] más allá de los teléfonos a nivel nacional y provincial. Desarrollo Social habilita teléfonos propios, entonces hay un aumento de esas denuncias, y también vía Jefatura hay un aumento de las denuncias de abuso sexual infantil"* (Nain). La campaña de visibilización incluye a las escuelas, concientizando sobre la problemática y buscando una llegada a las víctimas:

"Eso desde el sistema educativo está trabajándose, desde estereotipos de género, no solo violencia, [...] desarmar situaciones que sabemos que habitualmente en las familias se dan, o distintas ideas estereotipadas... [...]. Desde la campaña de concientización lo que se busca es [...] poder dar herramientas para que alguien que está atravesando una situación, por un lado, se dé cuenta que está atravesando esa situación y, por el otro lado, se pueda comunicar con quien se tenga que comunicar para activar el protocolo que ya está armado por el eje de Género de Desarrollo Social" (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

Estas acciones tenían formatos previos que fueron sobrepasados por la pandemia en función del crecimiento de casos pero también por el cambio de modalidades y soportes que supuso el aislamiento. En este sentido, Suyai, en su trabajo con infancias, adolescencias y familias, señala las dificultades procesuales para realizar denuncias durante el aislamiento, así como la ausencia de refugios para mujeres y familias víctimas de violencia:

"Hubo un caso de exclusión [mandato judicial de desalojar al sujeto violento del hogar], hubo un caso que si tuvimos que hacer exclusión. Primero [...] a ella no le habían querido tomar la denuncia, porque yo la mandé primero sola. Después la tuve que acompañar para que le tomen la denuncia. Después que la jueza se dignara a sacar la medida, que todo esto fueron días. Y además, ¿adónde va esa señora? No hay espacios" (Suyai).

Finalmente, otro emergente en los relatos es el tema del cuidado de infancias y adolescencias en situaciones vulnerables y los abordajes del Estado y el Poder Judicial. El fortalecimiento de hogares de protección integral es una medida señalada por el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. Sin embargo, la com-

plejidad de los casos y la interacción conjunta de distintos niveles del Estado y el Poder Judicial muestra falencias que fueron profundizadas en el marco del ASPO. Suyai, señaló las nuevas dificultades surgidas, como el rol de los juzgados de familia, que no fueron declarados esenciales por lo que solo actuaron los juzgados de feria y las deficiencias en los roles de agencias estatales a la hora de actuar frente a situaciones de las infancias en situación de vulnerabilidad: *"Niñez en la Provincia de Buenos Aires, no ha tenido una buena política. Lo primero que hizo fue sacar una resolución planteando el modo off, y solo en temas de urgencia [...]. Los hogares revolearon pibes a lo loco, a familias cuando no estaban en condiciones. Revolearon pibes a padres adoptantes que todavía no fueron evaluados"* (Suyai, integrante ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes).

En el ámbito educativo, Yariel, que trabaja en una escuela secundaria que depende de una universidad nacional, explica el acompañamiento dado a una adolescente en situación de vulnerabilidad:

"Nosotros ahora estamos con una situación de hace dos días, de una piba que dice que duerme con el bolso hecho abajo de la cama. Dice 'yo duermo con el bolso hecho abajo de la cama, porque si la cosa a la noche se pone espesa en mi casa, yo agarro el bolso y me voy' [...]. Entonces nosotros ahí, rápidamente mandamos un primer mail, avisando a Niñez, a la Dirección de Restitución, que nosotros vamos a empezar con este nivel de intervención, pero que ellos estén atentos porque por ahí necesitamos que ellos intervengan [...]. La Coordinadora sostiene mucho a la piba diariamente, de hecho hacen la tarea con la piba por Whatsapp, y mientras tanto nosotros nos comunicamos con la mamá, le ofrecemos que vaya..., que sabemos que en una Sala de Salud están dando turnos de psicología, que vaya. Y vamos siguiendo día a día" (Yariel).

Este relato muestra las dificultades de la coyuntura y la capacidad de las instituciones educativas de dar cuenta de situaciones de violencia doméstica, pero también la ausencia de protocolos de acción claros que permitan modificar la situación antes y en pandemia, así como la fragilidad en las articulaciones entre diferentes actores para poder abordar integralmente estas problemáticas.

4.6. Los miedos en el contexto de pandemia

La declaración de la pandemia y el ASPO junto con los discursos hegemónicos acerca de los cuidados y prevenciones, han dado lugar a manifestaciones de diversos sentimientos vinculados con el miedo: temor, frustración, incertidumbre, inquietud frente a la conciencia y vivencia de un tiempo distinto que ha desestructurado y trastocado lo cotidiano. Kaplan, al describir el momento actual, habla de un "contexto de emergencia, donde se tuvieron que fabricar nuevas costumbres y se transformó el tiempo objetivo (calendario académico, jornada escolar, jornada laboral) y el subjetivo, es decir, nuestra experiencia personal..." (Kaplan, 2020). Esa definición que la autora presenta enfocada en el ámbito educativo consideramos que podemos extenderla a un plano general para desplegar una mirada más holística.

Los miedos están presentes en las respuestas de todas las personas entrevistadas, explícita o implícitamente, remitiendo tanto a experiencias personales como a interpretaciones que hacen sobre otras personas, asociados a distintas esferas y dimensiones de la vida durante el contexto de pandemia. En los casos en los que no se hace alusión al miedo de manera directa, se logra captar la existencia de algunos sentimientos vinculados a éste. Las preocupaciones, miradas, percepciones, inquietudes y temores develan en los relatos una presencia multidimensional del miedo en tanto construcción intersubjetiva. Kessler (2015), al reflexionar sobre los miedos, destaca que remiten a situaciones de incertidumbre y de trastocamiento de determinados

equilibrios en la vida de las personas y destaca que la sensación de miedo varía según la confianza que se tenga en la posibilidad de controlarlo. Desde esta perspectiva, nos proponemos en el presente apartado describir las distintas manifestaciones del miedo que se presentan de manera articulada y superpuesta en las entrevistas realizadas.

4.6.1. Los miedos asociados a la exposición corporal

El miedo en los sectores populares se manifiesta de diferentes maneras pero las exigencias económicas y las demandas laborales provocan situaciones de riesgo potencial constantes que generan preocupación y temor. La población que habita en barrios populares se inserta mayormente de manera informal en el mercado laboral, básicamente en changas diversas de pocos días o en actividades autogestionadas, o en actividades declaradas esenciales en el ASPO, como por ejemplo la recolección de residuos, enfermería, actividades vinculadas con la limpieza, comercios, seguridad, entre otros, y que implican un alto nivel de exposición corporal. Esta condición hace que, por sobre cualquier temor al contagio o intención de preservarse, tal como ya lo hemos referido, deban salir a trabajar para no perder la fuente laboral o tener algún medio de ingreso para garantizar al menos las condiciones mínimas de supervivencia propias y familiares:

“Muchas de las tareas que realizan los habitantes de esos barrios están consideradas tareas esenciales. Basureros, recolectores de residuos, trabajadores de supermercados [...]. Oficios degradados que no son vistos como los famosos héroes de la cuarentena, pero que tienen que usar transporte público y se exponen. Bueno, entonces, quizás la palabra que está sintetizando todo esto es la de miedo. Eso es algo que aparece todo el tiempo” (Arya, cientista social).

Como lo venimos señalando, entre las personas con un alto nivel de exposición durante el período del ASPO debido al desarrollo de sus actividades, y que ponen (y exponen) el cuerpo para el desempeño de éstas, se destaca el personal docente que es convocado a la distribución de alimentos en las escuelas, como también quienes integran las OS. Una persona entrevistada que trabaja en una escuela secundaria señala que, al principio, el personal docente concurría al colegio dos veces por semana para hacer la distribución de los bolsones; luego, como la situación se complicó por el alto nivel de concurrencia de estudiantes y familias, decidieron cambiar la modalidad porque se generaron situaciones en donde no se podía manejar la exposición al contagio. Entonces, optaron por hacer el envío de los bolsones asociándose con agrupaciones sociales territoriales. Esa postal es una de las que se ha repetido en la mayoría de las personas entrevistadas cuando hicieron referencia a la logística en torno a la distribución de los alimentos.

Así, aunque en el sector docente el miedo al contagio no se manifestó como un gran temor porque la mayoría pasó a la modalidad de trabajo remoto, sí se puede observar que en el caso de quienes tuvieron que participar de la distribución de bolsones de comida surgieron ciertos reparos a la asistencia y a la asignación de esas tareas, debido al miedo a la enfermedad:

“La pandemia nos afectó en ese sentido y también tuvimos que asumir un montón de funciones por la emergencia. Desde, por ejemplo, ordenar las filas en el reparto de bolsones en las escuelas porque se junta mucha gente. Entonces, para que se respete la distancia van cinco compañeros [del municipio]. Porque lo que nos estaba pasando fue que empezaron a tener más miedo los docentes, no todos quieren participar del armado de los bolsones y el reparto a las familias, porque todavía no tuvimos un docente infectado, pero si empiezan a infectarse las familias de los pibes que van a las escuelas” (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

A pesar de que se trata –al menos así se establece desde las autoridades educativas– de una tarea optativa, en las entrevistas surge que existe una tensión en torno

a esa política social. En su puesta en práctica, la forma de implementación queda en gran medida librada a las decisiones de cada establecimiento educativo, de cada equipo directivo, en una negociación con las y los docentes en la que se tensan el miedo y las exigencias para que no se vea afectada la relación laboral:

"En realidad te dicen: 'Si vos tenés hijos menores a cargo, o tenés algún tipo de cuestión por la cual no podés asistir, no vas'. Sigue siendo voluntaria [la distribución de bolsones], pero hay algunos directores que se ponen más firmes porque si no, no va nadie... Entonces te dicen: 'no es obligatorio, si vos no vas a venir me tenés que dar un certificado'. Si hay alguien del gremio ahí adentro la saca carpiendo, si no hay nadie, se aprovechan de esa situación. Pero sí, sigue siendo como optativo, como docente, si querés o no a hacer esa tarea" (Nain, integrante equipo técnico municipio bonaerense).

En tanto, en los casos en los que la misma demanda puede ser resuelta de otra manera, los sentimientos en torno a ella también cambian, como muestra la descripción de la organización en otro establecimiento educativo:

"No lo charlamos esto con los docentes, pero lo que sí nos pasó rápidamente es que la primera semana en la que todavía algunos docentes venían a la escuela y demás, muchos docentes manifestaron muy rápidamente que ellos no iban a venir. Ya sean los que estaban en grupo de riesgo, o los que no encuadrando, como contándome... Pero nosotros lo que dijimos es: somos tantos, que el que no quiera, el que no pueda o sienta que no es lo mejor y demás, no se arriesgue, no venga. El que, ponele, el que tenía que viajar en tren 'no, no vengas, dale, quedate en tu casa'" (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en un municipio bonaerense).

4.6.2. Protocolos y acciones preventivas frente a los temores

Al principio del ASPO, y ante el profundo desconocimiento acerca de la transmisión del SARS-CoV-2, se fueron construyendo distintas representaciones relacionadas a los temores al contagio en las experiencias de los distintos actores: por un lado, se plantea que el miedo surge *"por no saber a qué se enfrentan"* en referencia propiamente al virus (intangibile) y, por otro lado, se remite a situaciones efectivamente vividas, algunas incluso no puntualmente con el coronavirus. Esto último se evidencia en uno de los relatos donde surge que la preocupación acerca de la salud-enfermedad no se inaugura con la COVID-19 sino que las comunidades previamente venían trabajando con la concientización acerca de la transmisión y prevención del dengue, así como de otras enfermedades pre-existentes:

"Nosotros empezamos todos los años las clases con varios pibes internados [por dengue], el Off en la escuela es como el agua bendita, o sea, no te lo sacás de al lado. Así que empezamos el año con un montón de casos de dengue, encima después con el correr del tiempo, muchos casos de dengue terminaron siendo COVID positivo..." (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en un municipio bonaerense).

Por otra parte, respecto de los temores específicamente por la COVID-19, se observa -a partir de las entrevistas- que éstos se incrementan a medida que se conocen nuevos casos (se alude a enfermedad seguida de muerte en referentes de organizaciones sociales y políticas) y se van extendiendo en una realidad continua, familiar y local. Frente a ese miedo al contagio y al desconocimiento de cómo proceder, especialmente en los primeros tiempos de la pandemia y el ASPO, surge la necesidad de apelar a distintos medios y recursos para afrontar la prevención y la enfermedad. Un relato explica que -durante el primer mes del ASPO- frente a la falta de respuesta del Estado en una organización se encontraron con la necesidad de armar sus propios protocolos:

“Nos vimos teniendo que armar protocolos de intervención, teniendo que hacer un montón de sugerencias a los Municipios, que después nunca se toman además, eso es lo peor de todo, sobre cómo accionar, cómo intervenir en este escenario, teniendo que salir a dar respuestas desde llevar un bolsón de comida, hasta un montón de otras cuestiones” (Noa, integrante OS).

En el apartado sobre la [relación entre Estado y O.S.](#), señalamos cómo las entrevistas muestran a las organizaciones y otras presencias locales como espacios en donde se genera información, contención y acompañamiento:

“A partir de un positivo, al principio fue mucho susto, y después también se relaja; y hay que sostener también. Bueno, esto también es otro trabajo nuestro de las organizaciones, el de la concientización sobre los cuidados. Como que en el territorio, no hay una política de ir a informar. El primero que se comunica con los compañeros, compañeras, somos nosotres. Nos costó un montón, un montón, un montón, que no tomen mate, que no pongan dos bombillas en un mate. Hay ahí una cuestión de la concientización con la problemática” (Noa, integrante O.S.).

4.6.3. El miedo a la lejanía de la familia, el hogar y las pérdidas

Un rasgo distintivo que se destaca en algunas de las entrevistas está relacionado con el miedo al traslado de personas sospechadas y/o contagiadas de COVID-19 a otros lugares preparados por el Estado, que no son hoteles adecuados para esa necesidad (como ha sucedido con las clases medias/altas de la ciudad). Este temor se entrelaza con el miedo a la lejanía de la familia o al abandono del hogar con las implicancias de riesgos que ello conlleva. Un testimonio señala que “el miedo siempre también está presente, con respecto adónde voy a ir a parar si me enfermo” (Arya, cientista social). Otro relato menciona que: *“había gente que tenía mucho miedo que se la llevar a un lugar, como estaban llevando gente a la [la Universidad nacional de un Municipio bonaerense]. La [universidad] estaba muy mal preparada para esto, la gente no quería ir. Pero eso, el facilitador territorial tiene otro manejo, y otro trabajo. Entonces, nada, eso es un desafío recrearlo para todo, y para el futuro sin estar en una situación tan crítica. Es un modelo...”* (Suyai, integrante ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes). Podría interpretarse que muy probablemente detrás de estas manifestaciones se encuentra el miedo a morir solo en estas circunstancias de aislamiento.

En este grupo de temores encontramos que el miedo a las pérdidas es reiterado en relación con diversas esferas y significados. Estas pérdidas son simbólicas y materiales, ambas se asocian a trastocamientos en las capacidades de subsistencia de la población. Sobre esos temores, un relato alude a *“...el miedo a las pérdidas materiales [inseguridad], en relación por ejemplo a la posibilidad de situaciones de saqueos frente a las necesidades y desesperaciones en el contexto de pandemia [el saqueo era un fantasma de los primeros días de la cuarentena]”* (Arya, cientista social).

Ese miedo a las pérdidas de las condiciones necesarias para garantizar la existencia, que no es nuevo y claramente se asocia con las posibilidades de las historias personales y sociales de sustento y de trabajo, da cuenta también en el contexto del ASPO de las condiciones en las que los actores se ven convocados a llevar adelante sus cotidianidades. La representación del saqueo como un fantasma conecta los miedos actuales con los históricos: el ASPO dispara un miedo presente en la memoria colectiva de la población retrotrayendo a la historia reciente de nuestro país y los hechos ocurridos durante la crisis de 2001. La referencia a esta memoria histórica también nos conecta con otro eje transversal del trabajo: la continuidad de/en la discontinuidad; el “vivir entre crisis y crisis” que generan disrupciones en la organización de la vida y que suponen fuertes padeceres para los grupos sociales involucrados.

Otro temor se vincula con las capacidades de sustento económico manifestado en la posibilidad de pérdida de la fuente laboral en quienes, bajo el ASPO, desarro-

llan su actividad en la modalidad de teletrabajo en el sector de la educación. Una representante gremial enfatiza en la inquietud manifestada por parte de docentes que ejercen en escuelas de gestión privada:

“En este momento, hay una crisis general en las instituciones, y esto refleja a nuestros representados docentes, en distintas jurisdicciones, para no decir en todas, de que se crea como un círculo. Sabemos y se ha tomado conocimiento de la problemática que tienen los empleadores para cobrar las cuotas. Ante esa realidad, exigen más a los docentes, el docente se autoexige a su vez, porque siempre está la amenaza: ‘no te puedo pagar el sueldo, porque no cobro la cuota...’, y así sucesivamente. Esto ha generado muchas situaciones de angustia, intranquilidad, incertidumbre, ante la posibilidad de la pérdida de la fuente de trabajo” (Ever, integrante sindicato nacional docentes gestión privada).

De su relato se desprende que las instituciones educativas de gestión privada con el fin de justificar el cobro de la cuota, sobre todo en aquellos colegios con aranceles más altos, han sometido a sus docentes a una vorágine de conexión de largas jornadas y de generación de materiales para la modalidad. Sumado a equipos desactualizados, problemas de conexión, falta de herramientas concretas para el trabajo virtual, la sobrecarga de tareas en el domicilio y la escasez de recursos como hemos desarrollado en el apartado sobre [el trabajo docente en tiempos de educación remota](#). En algunos casos, el temor a la pérdida de la fuente laboral se ha planteado como un contexto de desborde donde aparecen sentimientos de responsabilidad, compromiso y cansancio.

4.6.4. El miedo a las demandas

Como contracara de los temores de las y los docentes, se identifican miedos que experimentan estudiantes y familias. Uno de ellos es el temor frente a las demandas escolares, el cumplimiento de las tareas o el contar o no con los materiales solicitados por la escuela y docentes. Un temor que tiene que ver con el rendimiento, con el cumplir en el tiempo de “discontinuidad” de las clases presenciales y que se expresa también ligado a la vuelta a la escuela. Un temor y un deber cumplir que, asimismo, se entrelazan con otro sentimiento que se manifiesta en relación con lo escolar, pero también en términos más generales. Nos referimos al de “agobio” presente en las familias, estudiantes y docentes como lo hemos mencionado en los apartados sobre [escuelas y familias: los sentidos de la escolarización obligatoria](#) y en el de [trabajo docente en tiempos de educación remota](#). En palabras de una persona entrevistada: *“las tareas escolares, la escuela y todo eso, se les convirtió en un peso imposible de... [sostener]”* (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense), haciendo referencia a las y los jóvenes y sus familias. Esta foto se profundiza en el caso de las familias que tienen niñas y niños en los niveles inicial y primario, donde la demanda es constante y atravesada por carencias tecnológicas de todo tipo. En algunos casos, a esa sobrecarga se agregan las dificultades que presentan algunas familias para acompañar las trayectorias de sus hijas e hijos, dado que sienten no poseer las condiciones para colaborar con las tareas escolares y con las demandas de la escuela, tal como se desarrolla en el apartado sobre la [relación familias y escuelas](#):

“Las familias se sienten expuestas e incómodas frente a la exigencia de la escuela, muchas familias sienten que no pueden dar respuesta y eso da miedo. Tal cual, por eso digo que lo que exacerbó es el tema, justamente, de esta desigualdad de familias que no tienen las condiciones para acompañar un proceso de este modo, porque ellos mismos no han tenido un aprendizaje que les permita hacerlo” (Suyai, integrante ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes).

4.6.5. Miedo y problemáticas intrafamiliares

La violencia intrafamiliar, de género y maltrato infantil, si bien no han sido temas

que surgieran espontáneamente en las personas a quienes entrevistamos, cuando se sintieron interpeladas si aparecieron algunas cuestiones para considerar. Según algunos testimonios, se tomó conocimiento de casos protagonizados por docentes y estudiantes de distintas jurisdicciones. En una entrevista se destaca cómo desde una organización que trabaja con infancias y adolescencias intervinieron ante situaciones de violencia intrafamiliar en el contexto del ASPO:

“En cuestiones de violencia, que chicos y chicas estén todo el tiempo en su casa, con su familia, que a veces es alguno de los progenitores el violento y demás. Es un tema. Yo también estoy en guardia jurídica 24 horas, en ese sentido, si he acompañado situaciones de violencia en las familias, asistiéndolas desde lo jurídico y hemos ido a la comisaría juntas, y bueno, nada. Hubo un caso de exclusión, hubo un caso que si tuvimos que hacer exclusión” (Suyai, integrante ONG que trabaja con niñas, niños y adolescentes).

En el caso de otra institución, el abordaje de la violencia se hace de manera interdisciplinaria dado que la organización previa les ha posibilitado detectar de manera bastante eficiente y eficaz los casos de riesgo. De este modo, se apoyan en *“...una especie de mini ‘protocolito’ interno. Nosotros tenemos en el Equipo de Orientación una psicopedagoga, una pedagoga y un psicólogo. El psicólogo... ante detectar esas cosas, él rápidamente puede entrar en contacto con esas situaciones más que nada para evaluar si efectivamente ve algún riesgo...”* (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense). Estas son postales frecuentes y que en tiempos de pandemia se cristalizan y profundizan, y donde el encierro y la falta de contacto con otros actores e instituciones las agravan y exacerban.

Esas instituciones más organizadas y con experiencia previa en el abordaje de estas situaciones de violencia y situaciones de riesgo en general dan cuenta incluso de la coordinación con agencias estatales a nivel local, provincial y nacional junto con otros organismos específicos. Como aparece en el caso de Yariel, quien señala que cuando se presenta un caso, rápidamente avisan a la área estatal correspondiente. Pero, claramente esta situación está lejos de ser generalizable.

4.6.6. Miedo a la represión

El miedo a la represión por parte de las fuerzas de Gendarmería Nacional, Prefectura Naval Argentina, Policía Federal y las policías locales aparece en algunos de los relatos y lo mencionamos en el apartado sobre la [relación entre Estado y O.S.](#) No se trata de un miedo nuevo, sino un temor siempre presente, una [continuidad en la discontinuidad](#) que no se atenúa ni se suspende durante la pandemia: *“siempre se vive como una amenaza. Pero también es el propio barrio... les voy a contar una obviedad, hay una parte de los vecinos que la exigen [refiere a la presencia policial]. Los mismos que la exigen son también víctimas de la violencia”* (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense). Estas sensaciones contrapuestas denotan, por un lado, la necesidad del cuidado policial y por otro, el miedo a la represión, y demuestran un cierto declive social que profundiza aún más las situaciones barriales y el escenario social en general. Un relato lo sintetiza de la siguiente manera:

“Los primeros días, ellos [referentes barriales] planteaban que era un arma de doble filo la presencia policial. Por un lado, ante esta responsabilidad que sentían los referentes de que se cumpla la cuarentena, porque si llegaba a entrar algún caso de contagio en el barrio iba a ser terrible, lo que termina pasando unos meses después. Entonces para eso ellos se daban cuenta que con la policía en las calles era una de las maneras de cumplir la cuarentena, que la gente entre a la casa, que las casas tenían lo que ya sabemos, poco espacio para que estén todos, no hay ventilación en muchos ambientes a diferencia de Jujuy, que en Jujuy si había más espacio. Acá no, en el Gran Buenos Aires, y sobre todo en las villas

de ciudad [de Buenos Aires]. Y al mismo tiempo que planteábamos que, por un lado, tengo la responsabilidad como referente de que se cumpla la cuarentena y cuando viene la policía se cumple; pero, al mismo tiempo, tengo que estar cuidando que no haya abusos..." (Arya, cientista social).

4.6.7. Temores e incertidumbres ante el retorno a la escolaridad presencial

En el momento en que realizamos las entrevistas - junio de 2020 -, la vuelta a clases no figura como preocupación en la jerarquía de urgencias en las voces de las personas entrevistadas. De todas maneras, en algunos casos se alude al temor al contagio en clave prospectiva en torno al momento del retorno a la escolaridad en modalidad presencial, especialmente a partir ciertas presiones por parte de algunos sectores de la sociedad y los gobiernos (nacional, jurisdiccional y local) que fueron poniendo en la agenda pública esta cuestión. Sin embargo, resalta una coincidencia generalizada tanto de representantes gremiales así como de referentes sociales respecto del temor y la incertidumbre ante el retorno a la escolaridad presencial. Aparece una evaluación respecto de que el regreso debe darse en condiciones de cuidado y limpieza extrema; con espacios adecuados, docentes y estudiantes cuidados, en la búsqueda de una gradualidad para ir girando a una "nueva normalidad". Na persona entrevistada reflexiona en torno a la posibilidad de vuelta a clases desde su rol como docente e integrante de un gremio docente:

"Por un lado estamos sobrecargados, pero lo de las presencialidad nos asusta... nos asusta... bueno, ni hablar de los niveles de los niños en la primera infancia... repensar la vuelta ahí está generando mucha angustia... a eso iba, quería contar un poco lo de la angustia en la que está el sector docente más que nada, [...] además de la sobrecarga laboral concreta, del trabajo concreto de lo de la enseñanza... hay un estado de ánimo muy complicado... muy complicado, muy difícil... [...]. Y a nosotros nos genera un lío porque las escuelas están cerradas, no están en condiciones... nosotros siempre dijimos que para volver a las escuelas, las condiciones sanitarias, de salud no están garantizadas... y no sé cómo va a ser posible que se garantice" (Rubí, integrante sindicato nacional docente).

Justamente estos son los temas de debate para el regreso a clases presenciales que no terminan de saldarse y ofrecen un escenario de disputa y tensión entre los gremios docentes, las familias y los Estados jurisdiccionales y el nacional. Por esto, desarrollamos un apartado específico vinculado a las [representaciones sobre la vuelta a clases presenciales](#).

Como lo venimos planteando, el miedo está presente en las conversaciones de gremialistas, en las preocupaciones de las OS, y en el debate entre cientistas sociales. La presencia del miedo aparece como un sentimiento que genera emociones y demandas específicas en el marco de una construcción cultural, social y política. Frente a la diversidad de dimensiones involucradas, podemos sintetizarlas en la siguiente categorización: a) la convivencia de miedos preexistentes y antiguos y b) el miedo en tanto sensación intersubjetiva y la acción como respuesta colectiva. Ambas claves analíticas tienen la particularidad de ser transversales a todos los miedos identificados en los relatos de los entrevistados.

En torno a la primera clave analítica, los miedos presentes en los relatos en gran medida remiten a sensaciones que no son nuevas ni consecuencia de la COVID-19, sino que representan una continuidad histórica en donde la muerte, la inseguridad, la ausencia de certezas, el hambre, la desocupación, la falta de dignidad, la enfermedad y la desigualdad, entre otros aspectos, se convierten en parte de la continuidad en y de la discontinuidad de las vidas y de las luchas que se imponen. La pelea por el acceso a los derechos humanos esenciales, en muchos casos, se ha convertido en bastión de lucha y en eje articulador de las acciones de las organiza-

ciones sociales y políticas frente a esos miedos o amenazas. En otros casos, se identifican miedos que se combinan y se profundizan, con temores vinculados puntualmente al impacto de la COVID-19.

La segunda clave analítica tiene su base en las construcciones subjetivas respecto a cómo se perciben y representan los miedos. Si bien el contexto presenta constricciones sobre los actores, estos en algunas situaciones encuentran capacidad de réplica en las prácticas colectivas. Las experiencias vividas generan aprendizajes en términos de sentidos y prácticas que los sujetos movilizan ante nuevas situaciones. De este modo, los nuevos escenarios obligan a generar resignificaciones y construir diferentes herramientas y prácticas de manera colectiva para afrontar diversas vivencias en respuesta a la incertidumbre, los temores y las amenazas que los sujetos experimentan.

4.7. Representaciones sobre la vuelta a clases presenciales

El establecimiento del ASPO y la suspensión de las clases presenciales por tiempo indefinido desde el 16 de marzo de 2020 afectó a estudiantes de todos los niveles educativos y los actores de las diversas comunidades educativas se encontraron desplegando una vorágine de actividades para transformar rápidamente sus prácticas. Las características de ese proceso se han desarrollado en el apartado sobre [los sentidos sobre la continuidad pedagógica](#).

En medio del ASPO y de la advertencia -por parte de las autoridades sanitarias de que el “pico de contagios” todavía no se había dado-, en el mes de abril (2020) el Ministerio de Educación de la Nación por iniciativa propia en parte y, a la vez, haciéndose eco de la agenda política y social, empieza a considerar posibilidades en torno a la vuelta a clases presenciales. Para ello, convoca a la conformación de comisiones de especialistas de educación y salud y como resultado se elaboran normativas en el marco del CFE ([Resoluciones CFE N° 364/20 y 370/20](#)) para acompañar el regreso a la escolaridad presencial. Se acuerda que las condiciones serán definidas con cada jurisdicción y localidad, dependiendo de los escenarios epidemiológicos y la infraestructura disponible. En todos los casos, se establece que será un proceso gradual, con formato de “burbujas”, comenzando con los últimos años de todos los niveles de la educación obligatoria. Los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica quedaron a la espera de las indicaciones de cada jurisdicción, de las cuales dependen. Para el caso de la educación superior, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) trabajó con las universidades en la elaboración de protocolos que se ajusten a cada escenario de acuerdo a lo que expida la comisión y cada jurisdicción.

Desde un principio, la política de Continuidad Pedagógica, con sus distintas estrategias destinadas a sostener el ciclo escolar 2020, se plantea como un período transitorio, al igual que las diferentes actividades y esferas de la vida puestas en suspenso con el ASPO. Aunque no se sabe -ni en su inicio ni a medida que pasan los meses- el momento en el que concluirá, sí se tiene en claro que tendrá un final. Y la vuelta a clases presenciales es un tema que en las entrevistas solo surge ante las preguntas que invitan a un ejercicio de reflexión forzado en la mayoría de las entrevistas. Para el análisis de los relatos es preciso retrotraerse hasta junio de 2020, momento en que realizamos el trabajo de campo. En términos generales, las manifestaciones y expresiones con relación al eventual retorno transcurren en un clima de profunda incertidumbre, mucho desconocimiento sobre el futuro, y, por momentos, con desinterés. No aparece como un tema de preocupación prioritario frente a las urgencias y necesidades existentes que marcan el contexto del ASPO, como ya lo hemos mencionado en anteriores apartados.

Ante el ejercicio de pensar e imaginar el retorno a la escolaridad presencial, en

las entrevistas surgen no sólo cuestiones sanitarias, de infraestructura y pedagógicas (innovación educativa, conectividad, generación de recursos, priorización de contenidos) puestas en juego, sino también distintos aspectos e intereses políticos. Podemos identificar en ellas dos líneas centrales: por un lado, las que aluden a lo estructural, como las condiciones edilicias, de insumos de higiene, y organizativas necesarias para la refuncionalización de los espacios institucionales. Por otro lado, las relacionadas con las características y formas de interacción propias de los sujetos que integran la comunidad educativa, los gremios, que se expresan en los vínculos interpersonales y a través de la representación que se construye en torno a la COVID-19. Aquí se agruparán las referencias a las formas de vinculación en las instituciones educativas y a las prácticas de cuidado en la transmisión del virus.

4.7.1. Condiciones estructurales

A) Miradas sobre los protocolos y su posible implementación

A medida que se empiezan a presentar, analizar y debatir las particularidades con respecto a las posibilidades de una vuelta a alguna forma de escolaridad presencial, les entrevistadas - aún sin precisiones – reflexionaron en torno a los posibles formatos, modalidades y protocolos para su implementación. Analizamos aquí las distintas expresiones y matices relevados.

A la hora de pensar en los protocolos necesarios para generar las condiciones sanitarias para el retorno a la presencialidad, se mencionan los obstáculos que se presentarían. En este sentido, algunas personas entrevistadas mencionan la inviabilidad a la hora de pensar en el cumplimiento de las propuestas y medidas contenidas en los protocolos aprobados desde el aspecto de la prevención.

En todos los casos, hay un acuerdo generalizado acerca de que en función de cómo se desarrolle la situación epidemiológica y hasta que no haya vacuna, la escolarización deberá organizarse en base a una convivencia de modalidades en el dictado de clases (virtual/presencial) y de modo gradual:

“Acá lo que circula es que se va a volver de manera escalonada, y se va a priorizar a los chicos de séptimo grado y de quinto año. Que no lo veo mal porque están, justamente, terminando un nivel y pasando a otro nivel educativo. La verdad no me imagino cómo va a ser. Si es que va a haber grupos reducidos, o sea, los niños van a ir un día un grupo, y al otro día otro grupo; y a la par se va a seguir con esto de la virtualidad. Lo veo valioso si de alguna manera se puede volver, mientras las condiciones sanitarias lo permitan, a esto, a encontramos en el aula está buenísimo. El cómo se lo va a hacer, no sé. En el caso del jardín lo veo difícilísimo pensar... Nosotros tenemos salitas de 25 niños, imagínate 25 niños desplazándose manteniendo distanciamiento, el no tocarse, lo veo muy difícil” (India, integrante OS campesina e indígena).

Como se puede observar en el testimonio anterior no hay oposición al regreso sino una gran incertidumbre respecto a las formas, los tiempos y las particularidades etáreas de cada nivel educativo, algo que se superpone con todas las actividades que se siguen desarrollando en este contexto.

Por su parte Yariel, luego de expresar que la vuelta a clases no es una prioridad, también deja en claro que importa poner el foco en las y los estudiantes de los últimos años: *“No. No lo estamos (pensando)... A ver, hemos pensado un montón de cosas, pero nada que pueda decir lo metimos en un papel y lo circulamos. Sí, lo que nosotros decidimos es que los privilegiados en el reinicio van a ser los pibes de séptimo y de sexto que egresan”* (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense). Y al detallar las situaciones que atraviesan sus estudiantes, da cuenta de la complejidad de la medida aunque sólo se trata de un porcentaje menor dentro de la totalidad de la matrícula de la escuela secundaria donde trabaja:

"Tenemos la situación de los pibes que egresan este año, que adeudan materias de los años anteriores y pibes que egresaron el año pasado y que les quedaron algunas materias y que se supone que las universidades en julio... no se los van a pedir, pero se supone que en julio les van a pedir el certificado definitivo. Dijimos, bueno, aprovechemos la oportunidad y armamos un sistema de mesas evaluadoras online" (Yariel).

Por otro lado, surge la preocupación por el refuerzo de estrategias para la vuelta, para que las y los estudiantes retomen y valoren el espacio escolar.

"¿Qué puede hacer la escuela para acercarse y acompañar ciertas cuestiones que no las vamos a poder solucionar con el formato común? Y que lo que hay que hacer es ir a... El pibe que empezó a laburar, yo no voy a lograr que vuelva a la escuela cinco días, ni cuatro días por semana, ni tres días por semana; pero al mismo tiempo yo tengo la obligación, como Estado, de enseñarle y darle un título secundario. Entonces, bueno ahí... nosotros hemos hecho educación domiciliaria... que el pibe venga una vez por semana a retirar algunas cosas, y viene las otras semanas y las entrega. Hicimos cualquier cosa de esas ya en tiempos normales, digamos" (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense)

Según los relatos, la vuelta a la escolaridad presencial reaviva los temores que se generan respecto del contagio. Esto se observa de manera más clara en relación con las percepciones de las y los docentes y familias que en las de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Si bien este tema ha sido abordado en el apartado sobre [los miedos en el contexto de pandemia](#), lo recuperamos aquí porque algunas de las personas entrevistadas que integran sindicatos e instituciones educativas y que fueron convocados para desarrollar protocolos y documentos que los acompañen, manifiestan que son muy difíciles de aplicar e instrumentar debido a las imposibilidades existentes a nivel sanitario, de infraestructura y de cómo impactarán en las estrategias pedagógicas. Ante la reflexión de cómo los actores escolares se manejarán en el marco de estos nuevos contextos, aparece la figura del temor a la vuelta porque se avizora la falta de cumplimiento de los protocolos y de las condiciones institucionales requeridas, que se traduce en contagio y enfermedad. Aparece la certeza de que los insumos para la prevención serán pocos y escasos, que los vínculos entre las niñas, niños, jóvenes y adolescentes serán difíciles de sostener con distanciamiento físico y uso del barbijo. Asimismo, señalan a los Estados nacional, jurisdiccional y local como las piezas articuladoras de las acciones y decisiones a futuro.

En uno de los testimonios se menciona la preocupación ante la posible profundización de la fragmentación del sistema educativo a nivel nacional debido a las aperturas desfasadas y bajo distintas modalidades de implementación en cada una de las provincias:

"Nosotros coincidimos con el gobierno nacional, pero tenemos algunas provincias que empiezan a abrir el grifo, entonces te genera un lío eso. Y también el contexto de desigualdad... Nosotros pensamos el sistema educativo como un sistema nacional, por más federal que lo veamos... el federalismo no debe significar una fragmentación de provincias... el federalismo con sentido nacional... y si algunas provincias arrancan y otras no, va a haber distintos ciclos lectivos, va a ser un bollo... la verdad que para nosotros no habría que abrirlo, pero sabemos que hay presiones de otro tipo para que las abran. Incluso algunos gobernadores se mandan y abren y chau" (Rubí, integrante sindicato nacional docente).

Se desprende del testimonio el fuerte malestar por parte del sector docente en un contexto de tanta incertidumbre, sin claves de análisis claras y en donde una gran cuota de responsabilidad impactará o recaerá en las intervenciones que deban implementar. Ésa es una de las cuestiones retomadas en los reclamos gremiales, a la que se

suma el derecho a la conectividad, que se señala como no garantizado y que permitiría la llegada a todo el universo de estudiantes. Se sostiene con preocupación que el regreso será un proceso lento y gradual en donde seguramente se perderán estudiantes y que el sistema deberá encontrar los formatos para acompañarlos y recuperarlos.

Una pregunta explícita que ronda entre las personas entrevistadas se vincula con la organización del trabajo docente: cómo se desarrollará si se mantiene la bimodalidad, dado que las y los docentes se encuentran sobrecargados con el trabajo remoto, y cómo van a hacer para abordar todas las demandas. Una persona entrevistada menciona con fuerte preocupación que:

"Cualquier regreso, con cualquier sistema alternativo que comparta presencialidad con un trabajo a distancia..., cualquiera de las fórmulas que se te ocurran, implican más cargos docentes y no hay recursos para eso. Porque si nos dicen 'vuelven en una semana', entonces vas a tener que laburar tres o cuatro días en la escuela, y sostener el trabajo virtual que estás haciendo ahora... Está todo bien pero va a ser otra sobre-exigencia, un recargo... además agregándole el aumento de los contagios... no hay una disponibilidad de recursos para hacer eso. No porque el Estado no quiera, si lo pudiera hacer, lo hace ya, pero no hay recursos para eso... No hay recursos para pensar un sistema semipresencial... va a ser gracias a la sobrecarga y a la intensificación del trabajo docente..." (Rubí, integrante sindicato nacional docente).

En el testimonio aparecen el reclamo y la demanda por más cargos docentes, en tanto una de las condiciones necesarias para sostener lo que se propone como política educativa para el retorno a las clases presenciales.

B) Características y formas de interacción de los sujetos

El comportamiento de las y los estudiantes y las conductas típicas de cada edad, costumbres, formas de relacionarse, son parte de los temas centrales que generan dudas para pensar el regreso a la presencialidad desde la perspectiva de varias personas entrevistadas. Los interrogantes giran en torno a cómo será el reencuentro, cómo se cumplirá el distanciamiento y los cuidados que se deben tomar frente al contagio. En ese sentido, Yariel expresa su preocupación por las prácticas y expresiones afectivas que las y los adolescentes tienen en sus vínculos, las cuales no se conciben con el distanciamiento físico social indicado para la prevención del virus y los desafíos pedagógicos de esta situación:

"Nosotros hicimos todo un laburo para construir que todo se dialogue,...] Y entonces, ¿qué le vamos a decir?. '¿O guardás la distancia o no venís más a la escuela?'. Si yo lo que necesito es que vengas a la escuela. Para mí con los jóvenes es [...] un misterio cómo se va a resolver si se presenta esto" (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense).

4.7.2. Un histórico problema: la deserción, y cómo re-vincular a las niñas, niños y jóvenes con la escuela

En varios de los relatos y reflexiones recogidas en las entrevistas, los interrogantes centrales que se hacen –y esperarían se respondan desde las políticas educativas– tienen que ver con el cómo y para qué se va a volver a la presencialidad. Preguntas que quedan solapadas bajo la gran incógnita/debate sobre cuándo volver, que se toma como tema de confrontación entre gobierno nacional, gobiernos locales y gremios docentes, sumado a las opiniones de medios de comunicación y familias a favor o en contra de la vuelta a la escuela presencial.

En sintonía con el cómo volver, advertimos que la pregunta no gira solo en torno a las medidas de prevención sanitaria, sino también a cómo atraer a las y los estudiantes, cómo garantizar el regreso sobre todo en las comunidades educativas con ni-

veles significativos de deserción estructural, un problema histórico que se incrementa con la pandemia y el ASPO:

"Después de este contexto, en donde se abandonó directamente, ni siquiera por intención de ellos, ellas; me cuesta pensar cómo va a ser [...] volver al colegio. Si ya pasaron tanto tiempo sin ir, va a ser mucho más difícil cómo revincularse con gran cantidad. Por lo menos, de los, las jóvenes con las que construimos en la organización. Me parece que esa va a ser una gran dificultad. El tener que volver. O sea, otra cosa también en los territorios con más vulnerabilidad es la construcción de la rutina; nos cuesta mucho la construcción de la rutina, ya seas adultos, jóvenes; o sostener horarios" (Noa, integrante OS).

La preocupación por la deserción es un hilo delgado que se encuentra en tensión permanente, como lo señala una persona entrevistada: *"mi única preocupación es cuántos pibes quedan desenganchados en esta situación. Porque esto que yo te cuento de los llamados y todo... sí, pero finalmente, ¿el pibe está en la escuela? Y eso no lo vamos a saber hasta que volvamos"* (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense).

Se desprende de algunos relatos que hay una cantidad significativa de estudiantes que para acompañar y ayudar a otros integrantes de las familias han salido a trabajar, la mayoría en el sector informal. Este escenario genera situaciones de desvinculación con las demandas escolares:

"Nosotros cada vez que termina diciembre de un año, vemos algunas situaciones y decimos '¿en marzo vuelve?'. Son pibes que en dos meses de desenganche de la escuela es un montón. Imaginate cinco, seis, ocho meses. Nosotros sabemos, tenemos pibes ahora que empezaron a laburar. Que empezaron a laburar ayudando al padre ahora en esta situación, o salieron a hacer alguna changa, o a hacer algo y que después esos pibes que vuelvan a la escuela es muy difícil" (Yariel, cuerpo directivo escuela secundaria de Universidad nacional en municipio bonaerense).

A su vez, el desgranamiento escolar aparece como otro de los problemas estructurales que se profundiza y agrava en el contexto de pandemia y del ASPO:

"Pensando en los jóvenes... me cuesta mucho pensar de vuelta, la revinculación con la escuela; porque todo el tiempo hay deserción escolar. Muchas terminan dando todas las materias porque quedan libres a fin de año. Entonces, ya cotidianamente hay un intento de abandonar la escuela, o de dejar, o de que no es importante" (Noa, integrante OS).

El contacto con la escuela y la vinculación entre jóvenes es un proceso de construcción continua y compleja que se ve alterado por la pandemia y el ASPO y algunas de las personas entrevistadas lo mencionan como dificultad a la hora de pensar la vuelta. Al respecto, nos preguntamos por cuáles serán las respuestas estatales en este incierto escenario, con qué recursos se contarán, cuáles estrategias político pedagógicas se propondrán para abordar las complejidades históricas de un sistema educativo atravesado por más de un año de pandemia.

5. Múltiples cuarentenas, diversas continuidades pedagógicas: reflexiones para seguir pensando

Cuando comenzamos este proyecto de investigación exploratorio partimos de la convicción de que documentar los sentidos de la continuidad pedagógica en tiempos excepcionales como el instalado por la pandemia, debía considerar la imbricación de múltiples dimensiones para producir un acercamiento a los procesos en curso. Porque la pandemia justamente trastocó todas las dimensiones de la vida de modo simultáneo. Pero, como todo proceso social, esta transformación no se produce de la misma manera en los diferentes grupos sociales y países, al tiempo que su transcurrir es inherentemente dinámico.

También, nos acompañó tempranamente la condición de excepcionalidad del tiempo histórico que se gestaba y, por tanto, la necesidad de documentar en tiempo real con la hipótesis de que las huellas que va dejando, imbricadas con las condiciones sociohistóricas precedentes, configuran claves para pensar el futuro mediato. Por esto, otra premisa que nos orientó fue la necesidad de formular preguntas que interpe-laran los modos en que la pandemia ilumina los procesos de desigualdad preexistentes y las dinámicas reconfiguraciones que se producen en ellos en su devenir.

En términos metodológicos, dado que la desorganización de los modos en que vivíamos la vida nos afecta a todas y todos, aunque de modo diferencial, y se produce a escala planetaria en tiempo real, realizar esta investigación exploratoria nos obligó especialmente a un trabajo que es propio del campo de la investigación en ciencias sociales pero que, en este contexto, lo torna aún más insoslayable: nos referimos al continuo ejercicio de la reflexividad que supone objetivar, en tanto investigadores, nuestros modos de pensar, las categorías que portamos, y la clásica tensión entre el distanciamiento y la implicación.

La decisión de documentar cómo se iba desplegando la escolarización obligatoria en tiempos de suspensión de la presencialidad física, desde una perspectiva multidimensional de los procesos sociales, condujo al tipo de selección que realizamos de las personas entrevistadas: sujetos que, desde sus diversas trayectorias y campos de actuación, nos permitieran aproximarnos justamente a diferentes facetas de las situaciones sociales desencadenadas, particularizando en las condiciones de vida de los sectores subalternos.

El trabajo de campo permite vislumbrar un escenario social de alta complejidad, que se sobreimprime a las condiciones histórico-sociales de alta precariedad en que los sectores populares desarrollan su vida. Una de las personas entrevistadas lo sintetiza en la frase "*vivir entre crisis en crisis*", de las que amplios conjuntos sociales quedan siempre un escalón más abajo y sujetos a la asistencia que se desenvuelve en los límites de la subsistencia, desafiando los modos de acción colectiva que hagan frente a estas situaciones. Y donde la crisis que trae la pandemia agrega una renovada incertidumbre a los modos de reproducción cotidiana de la vida.

En los primeros tiempos de vigencia del ASPO, y con la consiguiente limitación de la circulación de personas y de las actividades consideradas no esenciales, se produjo lo que la misma persona entrevistada definía como una "*desorganización del circuito vital*", aludiendo al descalabro que atravesó los modos en que las personas gestionaban su reproducción. Y, para el caso de los barrios populares, dicha desorganización incluyó a las diversas instituciones y organizaciones de base territorial que ya

colaboraban e intervenían activamente en esos procesos cotidianos. La aparición de la pandemia y el ASPO obligó a referentes barriales, de OS, iglesias, entre otros actores ubicados en la *primera línea*, a desplegar diversas estrategias que suponían una fuerte actividad de adaptación y creatividad para dar respuestas a las demandas que se fueron presentando. Actividad que encuentra sus raíces en prácticas históricamente construidas, también al calor de *vivir entre crisis y crisis*, y que las organizaciones e instituciones resolvieron de modo variable. En los inicios, debieron suspender actividades habituales. Especialmente destacamos las iniciativas educativas que, de modo diverso, llevaban adelante: apoyo escolar, actividades para niñas, niños y adolescentes, espacios de cuidado infantil tales como jardines comunitarios, etc. Con el ASPO, mientras debieron renovar y adaptar respuestas, también emprendieron demandas de mayores recursos a las agencias estatales, recursos que paliaran el aumento de la precariedad en las condiciones de vida de los sectores populares. Las OS llevaron adelante diversas tareas de reproducción vital, como el abastecimiento de alimentos y prácticas de higiene y salud comunitaria, y las vinculadas a tramitar (y disputar) la concreción de acciones por parte del Estado.

La pandemia y la declaración del ASPO trastocaron la dinámica de trabajo de las OS y también la de las agencias estatales. Asimismo, a lo largo del tiempo, los vínculos entre ambas se fueron modificando y resignificándose en la medida que se fueron visibilizando las problemáticas a enfrentar y la discusión en torno a los modos de abordarlas. Se trata de una relación marcada al ritmo de la vida *entre crisis y crisis* y de coyunturas políticas cambiantes. Así, documentamos modos variables en que se fue produciendo el diálogo entre OS y agencias estatales (nacionales, provinciales y municipales), anclado en históricos acomodamientos y alejamientos al calor de las alianzas y cambios de gobierno. Ya declarado el ASPO, la organización de los operativos Detectar y el armado de los comités de crisis constituyeron puntos de inflexión respecto de las demandas de las OS: que sus saberes, prácticas y presencia territorial pudieran ser tenidas en cuenta en la gestión de la pandemia a escala local, y que no se limitaran solo a repartir bolsones de alimentos.

Al mismo tiempo, como mencionamos, es relevante señalar aquellas tareas realizadas por las OS que fueron suspendidas durante el ASPO, como los apoyos escolares y diversas actividades culturales, recreativas y deportivas destinadas a infancias y adolescencias. Estas acciones suelen solventarse a partir de la presencia de militantes así como con aportes estatales provenientes de distintos programas. Recursos caracterizados por su escasez y signados por la incertidumbre de su continuidad, más allá de que logren cierta institucionalización en jardines comunitarios, bachilleratos populares y las sedes de Enviñón, solo para mencionar espacios que aparecen en el material de las entrevistas.

Así, las OS y otras instancias de base territorial asumieron un rol destacado en la gestión local de la pandemia, especialmente quienes que trabajan y viven en los barrios populares, poniendo el cuerpo, tratando de responder a necesidades cotidianas, demandando y también articulando dinámicas de sostén con los actores de los territorios muchas veces en condiciones precarias como precarias son las condiciones de vida en esos barrios. En este trajinar, la condición de género se impuso: las mujeres en sus roles de referentes, madres, cuidadoras asumieron una relevancia central, pero iluminando la desigual participación de los géneros en la gestión cotidiana de los cuidados colectivos acrecentados en su urgencia por la pandemia.

La desigualdad de género también se reflejó en los relatos de docentes madres, que multiplicaron sus tareas de cuidado a la vez que debieron innovar en su trabajo devenido remoto. Otro signo de la profundización de condiciones previas a la pandemia es el aumento de las violencias de género, frente a las cuales el cierre de instituciones estatales y judiciales acrecentó la problemática, situación también sufrida por las infancias y adolescencias en situaciones vulnerables y que da cuenta de la falta y/o fragilidad de protocolos y recursos para tratar estas situaciones.

En las múltiples cuarentenas que existieron durante el ASPO se desplegaron diversas continuidades pedagógicas, signadas principalmente por las condiciones particulares que atravesaban a las familias, así como por aquellas en las que se desenvolvía el trabajo de las instituciones educativas y sus docentes. Una arista que resulta fértil para pensar la política de Continuidad Pedagógica refiere a la tensión entre la obligatoriedad y las variadas condiciones para su concreción, que amplificaron aún más la diversidad y heterogeneidad de experiencias, llegando en algunos casos a tensar su cumplimiento. La obligatoriedad es una clave de abordaje útil para pensar los procesos de escolarización en términos históricos y, en tiempos como los desatados por la pandemia, resulta central para comprender las acciones estatales puestas en relación con las formas que asume la política de Continuidad Pedagógica, así como con las prácticas que familias, niños y adolescentes llevan adelante.

La rápida respuesta por parte del Estado nacional postulando la Continuidad Pedagógica junto con la suspensión de clases presenciales puede ser caracterizada como un rasgo positivo, que otorgó cierta orientación a la actividad educativa y a disminuir los efectos de la incertidumbre. Sin embargo, tal actuación da cuenta de una inercia y dinámica propia de tiempos previos a la pandemia. En algunas oportunidades, las personas entrevistadas señalan que, por la emergencia y el imperativo de la continuidad inmediata de las actividades escolares, no han tenido la posibilidad de detenerse a reflexionar en torno a cómo debía desarrollarse la tarea docente en la modalidad remota.

La plataforma Seguimos Educando, impulsada por el Ministerio de Educación nacional, intentó estructurar la actividad pedagógica a lo largo del país. Al igual que los ministerios provinciales, que impulsaron o promovieron plataformas o programas transmitiendo los contenidos elaborados por nación y/o realizando desarrollos propios. Sin embargo, las formas a través de las cuales los Estados provinciales y nacional buscaron reanudar la continuidad de las actividades escolares encontraron sus límites en las condiciones que impuso la pandemia y también en la ausencia de estrategias masivas para sostener la educación remota: nos referimos a la provisión de equipamiento y de conectividad.

En este marco, el desarrollo de la Continuidad Pedagógica dependió, en gran parte, de las condiciones preexistentes que las instituciones tenían para afrontarla. Hemos podido documentar experiencias que relatan espacios de trabajo conjunto entre docentes y el personal directivo, así como relatos que pusieron de manifiesto un preocupante nivel de individuación de la tarea docente. Tal amplitud puede ser explicada por los pisos diferenciales de los que parten las instituciones, en los que influyen también las condiciones jurisdiccionales, así como los lazos y redes comunitarias. Los entramados y las articulaciones ya existentes entre distintas instituciones y organizaciones fueron, ante lo intempestivo de la pandemia y los cambios que ésta motivó a implementar de manera repentina, constituyen un sostén para la continuidad de la escolaridad obligatoria, aunque con modos y efectos variables, dado que su acción procuraba mitigar otras dimensiones de la vida necesarias para la educación de niños y adolescentes. Donde no había experiencia de esos lazos intercomunitarios, la puesta en marcha resultó más costosa, como resultaban más complejas otras iniciativas precedentes a la pandemia.

La tensión entre la obligatoriedad de la continuidad escolar y las múltiples situaciones que trajo el escenario de emergencia sanitaria fueron padecidas por familias y docentes, que tuvieron que atender complejos desafíos. En cuanto a las familias, éstas fueron las que en última instancia resolvieron tal tensión acompañando a sus hijas e hijos a pesar de las múltiples dificultades, haciéndolo de modo intermitente o encontrándose imposibilitadas ante el trastocamiento producido por la pandemia y el ASPO y sus efectos en sus condiciones materiales de vida.

En cuanto a las y los docentes, documentamos una profunda reconfiguración de su trabajo, marcado por el alto grado de individuación e intensificación que lo atravesó, fruto de los modos en que se efectivizó la Continuidad Pedagógica: entre otros, la ausencia y/o fragilidad en los encuadres institucional, jurisdiccional y nacional. Ya en junio del 2020 se podía identificar a través de los relatos presentes en las entrevistas el abatimiento y el cansancio de las y los trabajadores de la educación ante la presión constante planteada para sostener la escolaridad obligatoria. Situaciones que también se proyectaban en los debates en torno a la vuelta a la escolaridad presencial, presentándose como problemáticas a considerar para cuando ese retorno se hiciera efectivo. Esa intensificación de las tareas del sector docente se sumó así a los sentimientos de preocupación y estrés que generó el contexto de incertidumbre generalizado. Ante el escenario incierto y vertiginoso de las primeras semanas, y mientras se mantenía cierta expectativa sobre la vuelta a la presencialidad, los tiempos se iban alargando y se debía dar respuesta inmediata ante el mandato de seguir educando. El ritmo impuesto hizo que los actores escolares dieran respuestas de manera particular y casi en soledad. Por ello, podemos sostener que estos escenarios favorecieron la profundización de lógicas individualizantes del trabajo docente en donde cada docente tuvo que seguir adelante con su planificación, adaptándose y adecuando sus estrategias a los requerimientos del nuevo escenario con los variados y, en muchos casos, escasos recursos tecnológicos y materiales con los que contaban, lo que intensifica aún más su trabajo. Así, las prácticas pedagógicas debieron ser repensadas y revisadas. No sólo tuvieron que realizar adaptaciones curriculares, además debieron ser considerados los contextos de aprendizaje de los estudiantes y las familias como mediadoras de la enseñanza. Incluso el uso de los cuadernillos, pensados para agilizar o facilitar tal tarea, a veces no cumplía con tal fin dado que no siempre respondían a las variadas adecuaciones jurisdiccionales o de los distintos entornos de aprendizaje, como el caso de las poblaciones rurales e indígenas. Por esto, destacamos que los docentes vieron reconfiguradas sus condiciones de trabajo, se intensificaron sus tareas al tiempo que resignificaron roles y desarrollaron e incorporaron nuevos recursos. Aún así y, en este contexto tan desafiante como adverso, siguieron sosteniendo las prácticas pedagógicas. Por todo ello, en este contexto dislocado, familias y docentes tuvieron que atravesar y resolver el imperativo de la Continuidad Pedagógica a costa de una sobrecarga de sus tareas y una importante cuota de individuación de los procesos de sostenimiento de la escolaridad obligatoria, profundizando desigualdades preexistentes.

A partir de los aportes de Saccone (2019), observamos que la convocatoria oficial a la Continuidad Pedagógica se efectivizó mediada por múltiples discontinuidades, haciendo aún más visibles los distintos y complejos paisajes de un sistema educativo históricamente fragmentado. Los relatos de recogidos en las entrevistas evidencian como la escolarización remota profundizó históricas discontinuidades que, en este contexto, adquieren además nuevas aristas: estudiantes que “asisten virtualmente” de modo intermitente; estudiantes que quedaron afuera del radar de la escolaridad obligatoria; escuelas con dificultad para alojarlos, docentes y personal directivo que deben compensar con su bolsillo carencias materiales de sus escuelas y los gastos que ocasiona el teletrabajo docente. También podemos señalar los vaivenes en las relaciones entre sindicatos docentes y agencias estatales al calor de la participación o no que se les otorga para pensar cómo llevar adelante la escolaridad obligatoria en escenarios desafiantes y cuáles son las necesidades, obstáculos y reconfiguraciones que enfrentan las y los docentes.

En ese sentido, un tema que abrió muchas reflexiones, dudas y horizontes posibles fue el de la vuelta a las clases presenciales. Al momento de realización de las entrevistas era una problemática que se vislumbraba poco tangible. Sin embargo, las personas entrevistadas compartieron perspectivas y preguntas que se mantuvieron abiertas durante todo el año, y que volvieron a hacerse presentes a inicios del 2021, cuando se retomaron de manera más masiva las clases presenciales. Nos parece im-

portante recuperar algunos de los sentidos, reflexiones y señalamientos que surgieron en las entrevistas realizadas en junio de 2020 ya que cobran una vigencia inesperada en los inicios de 2021. Las expectativas respecto del regreso a la presencialidad se presentan como una paleta de emociones, sensaciones, temores y exigencias. De los relatos emergen las preocupaciones y los debates en torno a las condiciones para la gestión de los espacios físicos frente a lo que empezaba a denominarse la “nueva normalidad”. La reflexión acerca de cómo imaginan el retorno a la presencialidad se presenta como un escenario de caos, conflictos, dificultades, temores y miedos. La preocupación en torno a los efectos del distanciamiento físico durante el 2020 ilumina a la vuelta a clases como un gran desafío para los distintos actores de la comunidad educativa. En ese sentido, se señala con preocupación las diversas trayectorias de vida de las y los estudiantes y sus familias y de las y los mismos docentes. También se advierte que el reencuentro obligará a resignificar y reconfigurar las actitudes, los modos relacionales y las prácticas pedagógicas, y, claramente, el uso de los espacios.

Cuando las personas entrevistadas imaginaban la vuelta a la presencialidad expresaban la preocupación por la imposibilidad de implementar adecuaciones de infraestructura edilicia que garanticen el desarrollo de clases presenciales seguras y cuidadas, un tema que continúa vigente. Y observaban que sin demasiadas precisiones ni definiciones por parte de los Estados, queda nuevamente sujeta a la experiencia, saberes y recursos de equipos directivos y docentes la implementación de acciones y estrategias para afrontar el escenario complejo, con diferentes conflictos y situaciones que resolver y atender, desde lo pedagógico y tecnológico, en relación con la organización institucional, los cuidados de los protocolos, las conductas de las y los estudiantes, las demandas, propuestas e inquietudes de las familias, los temores de los actores escolares, la sobrecarga de trabajo, incluso puntos de conflicto gremiales preexistentes a la pandemia. Estas problemáticas integran el debate sobre el regreso a clases presenciales que no termina de saldarse y ofrecen un escenario de disputas y tensiones entre gremios docentes, familias, estudiantes, Estados jurisdiccionales y el nacional.

El miedo y la incertidumbre son sentimientos que se expresaron con fuerza en los actores escolares involucrados, representantes sindicales, equipos de gestión educativa así como en las preocupaciones de las organizaciones sociales, y en el debate entre cientistas sociales. La presencia del miedo aparece como un sentimiento que genera emociones y demandas específicas y se hace presente, también, en los debates en torno a la presencialidad escolar.

El trabajo de campo para esta indagación exploratoria se desarrolló durante el mes de junio, cuando el ASPO continuaba prolongándose y la cuarentena aún era percibida como algo transitorio, pero sin certezas sobre su finalización. A través de las entrevistas esperábamos conocer miradas y percepciones de esa etapa inicial de la pandemia, donde la incertidumbre y lo divergente eran rasgos distintivos. Si bien uno de nuestros objetivos fue documentar tales perspectivas en aquel período de 2020, a lo largo del trabajo de análisis y en función de cómo se fueron desarrollando los meses siguientes, nos encontramos con que en las entrevistas se fueron desarrollando temas, problemáticas y debates que se sostuvieron todo el año y que asumen una vigencia relevante. Incluso las dimensiones vinculadas con la temática sobre la vuelta a clases, que en aquel entonces arrojaba respuestas, reflexiones y dudas que parecían propias de ese momento, se consolidaron como problemáticas y perspectivas a lo largo del resto del año, y que aún siguen vigentes en 2021.

Al momento de terminar el informe, nos preguntamos sobre el sentido del término “excepcionalidad” que nos recorrió durante todo 2020: transcurrido un año y ya cursando el 2021, entre complejas y preocupantes proyecciones sanitarias y las incertezas que se van desplegando, nuestro trabajo nos permite pensar sobre las coordenadas actuales, algunas de las dimensiones que las prefiguraron y sus proyecciones

dinámicas configurando un escenario social que no solo condiciona nuestro presente, sino, cuanto menos, el mediano plazo. Una excepcionalidad que llegó para quedarse, al menos un buen tiempo, y moldear nuestras vidas. Es por esto que sostenemos la importancia de ir documentando, en ese transcurrir, el dinamismo de las políticas y los esfuerzos, incertidumbres, reacomodamientos y resignificaciones que los sujetos van produciendo. La inmensa variabilidad de los modos en que se inicia el ciclo lectivo 2021, con el regreso a una parcial presencialidad, que convive con formas remotas, nos reafirma en la necesidad de ampliar las preguntas acerca de las políticas educativas en esta coyuntura. En particular, las eventuales resignificaciones sobre la obligatoriedad escolar y el lugar ocupado por las familias en el sostenimiento de la continuidad pedagógica en un contexto en que las condiciones de vida se han deteriorado.

Todos estos desafíos, incertidumbres y dificultades son las que se han ido configurando en el transcurrir de las vivencias que han tenido lugar en este tiempo inédito y de emergencia y que dejan resonando múltiples interrogantes vinculados a la educación obligatoria, las relaciones, los vínculos, conocimientos y saberes que han sido reconfigurados. ¿Qué elementos sobreviven y cuáles han cambiado definitivamente? ¿En qué medida las relaciones entre escuelas y familias fueron modificadas? ¿Qué nuevos sentidos se están construyendo en torno a la escolaridad obligatoria? ¿Cómo niñas, niños y adolescentes resignifican el vínculo con las escuelas, dadas las mediaciones producidas por las personas adultas, jóvenes y/o pares que han desempeñado algún rol en el sostenimiento de su escolaridad? Son algunas, entre otras tantas, de las preguntas que se esbozan como itinerarios de posibles caminos por los que se podría seguir indagando. Intuimos que se abren nuevos escenarios, con variadas respuestas organizativas, estatales e institucionales en *un campo que se nos presenta minado*.

6. Bibliografía

- Achilli, E. (1987). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de Formación docente*. Universidad Nacional de Rosario: Argentina.
- Achilli, E. (2000 1ra ed.). *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Bourdieu, P. (2006). *Meditaciones Pascalianas*. Colección Argumentos. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brandariz, C. (2020). *El Barrio Cuida al Barrio es un programa que fortalece las medidas de aislamiento comunitario* (Entrevista). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/carolina-brandariz-el-barrio-cuida-al-barrio-es-un-programa-que-fortalece-las-medidas-de>
- Canelo, P. (2020). "Covid-19: el gran catalizador de todos los ajustes". En AA.VV. *La vida en suspenso. 16 Hipótesis sobre la Argentina irreconocible que viene*. Buenos Aires: Siglo XXI editores y Colectivo editorial.
- Carrasco, C. (2020). "El cuidado es un derecho y debe ser de los derechos más básicos" (Entrevista). *Nodo XXI*. Disponible en: <https://www.nodoxi.cl/noticias/2020/cristina-carrasco-el-cuidado-es-un-derecho-y-debe-ser-de-los-derechos-mas-basicos/>
- Danani, C. (2005). "Las políticas sociales de los '90: los resultados de la combinación de individualización y comunitarización de la protección". Ponencia presentada en el Coloquio Internacional: "Trabajo, conflictos sociales e integración monetaria: América Latina en una perspectiva comparada", Instituto de Ciencias (UNGS)/Institut de Reserche por le Développement/ANPCyT-FONCyT, Buenos Aires, Argentina, 2005.
- Edelstein, G. (2002). "Problematizar las prácticas de enseñanza". *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.02, p. 467-482, jul./dic. 2002. Disponible en: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_02/32_texto_edelstein.pdf
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Finnegan, F.; Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2019). "Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria. Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales: Trayecto de Escolaridad Protegida y Polo de Reingreso". *Serie La Educación en Debate* N° 23 Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie-debate-nro-19-web.pdf>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores. (1ra ed.; 1984)
- Giddens, A. (1982). "Hermenéutica y teoría social". En Giddens. *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press. (Traducción de José Fernando García).
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, K. (2020). "De miradas protectoras y palabras amorosas" (Entrevista). *Revista Saberes* N° 25. Recuperado de: https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/?fbclid=IwAR3o72KIZ8PPffpC9oo-2L_SALh9Beclsh_eLESGiA-px7UTVfdwRKmdn9w.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: Sociología del temor al delito*. Buenos Aires:

Siglo Veintiuno Editores.

- Kessler, G.** (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003 - 21013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G.** (2015). "Cuando entran los miedos. Incertidumbre, delito, marginalidad y política en la Argentina contemporánea". *Apuntes de Investigación del CECYP*, 26, p.102-119.
- Manzano, V.; Novaro, G., Santillan, L. y Woods, M.** (2010). "Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico". En Neufeld, MR y Novaro, G. *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones Sociales. Desigualdad y Poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Manzano, V.** (2016). "Topografías variables del poder: las relaciones entre movimientos sociales y el Estado argentino en dos tiempos". *Amnis* [En ligne], 15. Disponible en: <https://journals.openedition.org/amnis/2762>
- Mazzola R.** (2020). "COVID-19: Bienestar de infancias, mujeres y familias en riesgo". *Equidad para la Infancia América Latina*. Disponible en: <http://equidadparalainfancia.org/2020/06/covid-19-bienestar-de-infancias-mujeres-y-familias-en-riesgo/>
- Meirieu, P.** (2020). "La escuela después ¿con la pedagogía de antes? de antes?" *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular 18 de abril de 2020*. Disponible en: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Meo, A.** (2010). "Consentimiento informado, Anonimato y Confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en la argentina". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. 44. P. 1-30.
- Mercado, R. y Rockwell, E.** (1988). "La práctica docente y la formación de maestros". *Revista Investigación en la Escuela*, 4, p. 65-78.
- Montesinos, M.P. y Schoo, S.** (2013). "Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional". *Serie La Educación en Debate* N° 13. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006495.pdf>
- Montesinos, M. P. y Schoo, S.** (2014). "La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria". *Serie Informes de Investigación* N° 9. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006569.pdf>
- Montesinos, M. P. y Schoo, S.** (2015). "Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria". *Serie La Educación en Debate* N° 19. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/seriedebate-23-03-10-web.pdf>
- Neufeld, M. R. y Wallace, S.** (1998). "Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas". Neufeld, M.R. *Antropología Social y Política*. Buenos Aires: Eudeba
- Oxman, C.** (1998). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Quiroga Díaz, N.** (2020) *Coronavirus y economía: cuando el cuidado está en crisis*. Disponible en: <https://www.clacso.org/coronavirus-y-economia-cuando-el-cuidado-esta-en-crisis/>
- Restrepo, E.** (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores - Pontificia Universidad Javeriana.
- Rockwell, E.** (2018). "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares". *Cuadernos de Antropología Social*, 47.

- 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 doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Taller de pensamiento feminista de Feminacida (2020) *El trabajo doméstico no remunerado, un debate que se agudiza en aislamiento*. Disponible en: <https://feminacida.com.ar/el-trabajo-domestico-no-remunerado-un-debate-que-se-agudiza-en-aislamiento/>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Trouillot, M.R.** (2001). "La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso". *Current Anthropology*, vol. 42.
- Williamson y Hogan** (2020). "La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19". *Internacional de la educación* - Julio 2020.
- Willis, P.** (1999). "Producción cultural y teorías de la reproducción". En Fernández Enguita, M. (ed.) *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel.

7. Documentos

ANSES (2020). *Boletín IFE I-2020: Caracterización de la población beneficiaria.* Dirección General de Planeamiento – julio 2020. Disponible en: <http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/Boletin%20IFE%20I-2020.pdf>

Área de Investigación y Prospectiva (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.* Ministerio de Educación de la Nación. <http://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

CTERA (2020). Encuesta nacional. Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID 19. Secretaría de Salud Laboral. Julio 2020. Disponible en: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/item/3658-informe-final-encuesta-nacional-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>

Comisión de Ciencias Sociales de la unidad Coronavirus COVID-19 (2020). Relevamiento del impacto social de las medidas del aislamiento dispuestas por el PEN. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Marzo 2020.

Comisión de Ciencias Sociales de la unidad Coronavirus COVID-19 (2020) Informe ampliado: efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina. Segunda etapa, junio 2020. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/16QgXpoBn2EHtg8KcqaSCR3WBzjuyAxf/view?usp=sharing>

INDEC (2020) Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Segundo trimestre de 2020. Vol. 4, n° 5. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_2trim20929E519161.pdf

Mesa interministerial de políticas de cuidado (2020) Hablemos de cuidados: Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mesa-interministerial-de-politicas-de-cuidado.pdf>

Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2020). (Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_para_una_comunicacion_con_perspectiva_de_genero_-_mmgyd_y_presidencia_de_la_nacion.pdf

ONU (2020). Análisis Inicial de las Naciones Unidas COVID - 19 en Argentina. Impacto socioeconómico y ambiental. Naciones Unidas Argentina. Disponible en: <https://argentina.un.org/sites/default/files/2020-12/Ana%CC%81lisis%20de%20impacto%20%28ESP%20BING%29.pdf>

RED GEMAS (2020). Impacto social y propuestas de los pueblos originarios frente al aislamiento social obligatorio por COVID-19 (Segundo Informe). Disponible en: <https://gemasmemoria.com/2020/06/03/segundo-informe-red-gemas/>

SADOP (2020) Encuesta Nacional “Contanos para cuidarte”. Departamento de condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT). Disponible en: <https://sadop.net/2020/05/05/encuesta-nacional-contanos-para-cuidarte/>

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). Informe preliminar Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del COVID - 19. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). Informe preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del COVID - 19. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del COVID - 19. Ministerio de Educación de la Nación.. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1o6d4OOINFGwL_rFBsfqWlt1xauCrQRA3/view

8. Normativa

Resolución CFE N°363/20. "Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica". 19 de mayo.

Resolución CFE N° 364/20. "Retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores". 27 de julio.

Resolución CFE N° 370/20. "Criterios epidemiológicos para establecer la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas". 9 de octubre.

9. Anexo: cuadro de normativa

Normativas que acompañaron la implementación de la ASPO/DISPO durante 2020

A continuación se presenta un cuadro con las normas que dispusieron la ASPO/DISPO y las resoluciones que se aprobaron en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE) con el objetivo de acompañar la continuidad pedagógica.

Resolución / Decreto N°	Título	Tema
DNU 297/20 19/03/20	Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)	A fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de "aislamiento social, preventivo y obligatorio" en los términos indicados en el presente decreto. La misma regirá desde el 20 hasta el 31 de marzo inclusive del corriente año, pudiéndose prorrogar este plazo por el tiempo que se considere necesario en atención a la situación epidemiológica. Las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020, momento de inicio de la medida dispuesta. Deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas. En el artículo 6 se estipula que las personas consideradas como esenciales podrán trasladarse en cumplimiento de ese servicio.
	Enlace	https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320
DNU 325/2020 31/03/20	Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio ASPO	Prorrógase la vigencia del Decreto N° 297/20, con las modificaciones previstas en el presente decreto hasta el 12 de abril de 2020 inclusive.
	Enlace	http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335974/norma.htm
RES 362/2020 15/05/20	Funcionamiento Remoto del CFE	Aprobación del Protocolo de Funcionamiento Remoto de este organismo federal, el que complementa a todos sus efectos el Reglamento de Funcionamiento aprobado por Resolución CFE N° 1 del 27 de marzo de 2007.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_362_firmada_if-2020-32954476-apn-sgcfeme.pdf
RES 363/20 15/05/20	Procesos de Evaluación - Continuidad Pedagógica	Acuerdo para un encuadre federal del trabajo pedagógico sobre la evaluación, acreditación y promoción del aprendizajes con el objetivo de aplicar variados recursos pedagógicos que den cuenta de una evaluación formativa que interprete la singularidad de los procesos de enseñanza y acompañamiento desplegados durante este periodo, evitando profundizar las desigualdades pre existentes y toda acción estigmatizante en relación a las trayectorias escolares de las y los alumnas/os. Se aprueban las siguientes instancias: a) atendiendo a los contextos y realidades jurisdiccionales, las "orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica; b) la realización de la "Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica" entre los meses de mayo y agosto de 2020 y, c) Suspender la aplicación de la prueba APRENDER durante el ciclo lectivo 2020.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_firmada_if-2020-32955315-apn-sgcfeme.pdf

<p>RM 423/20 <hr/>29/05/20</p>	<p>Creación del Consejo Asesora para la Planificación del regreso a clases</p>	<p>Se creó el “Consejo Asesor para la Planificación del Regreso Presencial a las Aulas” cuyas funciones, entre otras, son: asesorar en cuanto la planificación y adopción de normas generales y de alcance federal, por los órganos competentes, a fin de que el regreso de los y las estudiantes, docentes, personal directivo y no docente a los establecimientos educativos de educación inicial, primaria, secundaria, superior no universitaria y universitaria, cuente con fundamentos basados en criterios técnicos y científicos, tomando en consideración, también, experiencias internacionales y las particularidades y fases del aislamiento social, preventivo y obligatorio, así como la evolución de la pandemia en cada jurisdicción.</p> <p>Este Consejo Asesor debe elaborar protocolos de alcance federal que establezcan las condiciones para el reinicio de clases presenciales, las exigencias en torno al distanciamiento social, normas de seguridad e higiene y elementos de cuidado y brindar información y recomendaciones sobre las medidas de actuación frente a la presencia de casos sospechosos y/o diagnosticados en las aulas, conforme a los lineamientos de la autoridad sanitaria nacional.</p>
	<p>Enlace</p>	<p>https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/230001/20200531</p>
<p>RES 364/20 <hr/>02/07/20</p>	<p>Retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores</p>	<p>Aprobación del documento “Protocolo Marco y Lineamientos para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores.”</p> <p>El “Plan Jurisdiccional de retorno a clases presenciales” se realizará ante el Ministerio de Educación de la Nación, de acuerdo a lo establecido en el artículo 9° del Decreto N° 576/2020, a través de la Secretaría general del CFE.</p> <p>Los Planes Jurisdiccionales que se presenten deberán tener la aprobación de la máxima autoridad educativa jurisdiccional y de la autoridad sanitaria que se designe como responsable de avalar el protocolo sanitario de cada jurisdicción.</p>
	<p>Enlace</p>	<p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_20_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf</p>
<p>RES 366/20 <hr/>25/08/20</p>	<p>Cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020</p>	<p>Se establece que en cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020 las formas de escolarización durante la etapa de retorno progresivo serán: la presencialidad, la no presencialidad y combinada. Estas formas de escolarización se organizarán y regirán por las normativas que defina cada jurisdicción.</p> <p>Se plantea la necesidad de la implementación de una unidad temporal (septiembre 2020 a marzo/abril 2021) que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizada de acuerdo a las definiciones que, en referencia a esta etapa, establezca cada jurisdicción. De acuerdo a la situación epidemiológica se definirán los cronogramas de vuelta a la presencialidad contemplando la aplicación de los protocolos de higiene y cuidado personal y colectivo. Prioridades curriculares que se destinen al desarrollo de propuestas de enseñanza específicas.</p> <p>La definición de pautas para la planificación de los tiempos de trabajo no presencial de los equipos docentes y de las y los alumnos, considerando que la no presencialidad es una instancia formal integrada a la presencialidad.</p> <p>La aplicación de esquemas flexibles, homogéneos internamente con finalidades y temporalidades diversas de acuerdo con requerimientos transitorios o permanentes de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>La distribución de los agrupamientos se aplicará en función de bajar la densidad de los espacios.</p>
	<p>Enlace</p>	<p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf</p>

<p>RES 367/20 <hr/>25/08/20</p>	<p>Establecimiento de prioridades curriculares para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria.</p>	<p>Se establece que la priorización curricular refiere a un proceso de reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria. La priorización tendrá por objetivo asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos de los ciclos y niveles de la educación obligatoria, en un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año calendario/año escolar, fundado en unidades que el sistema ya prevé. Esta acción permitirá proyectar institucionalmente este año y el próximo como una unidad de trabajo.</p> <p>Se aprueban como anexos: el Marco Federal de Orientaciones para la contextualización curricular 2020/2021 y el Marco Federal para la gestión de la enseñanza en escenarios complejos.</p>
	<p>Enlace</p>	<p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf</p>
<p>RES 368/20 <hr/>01/09/20</p>	<p>Criterios de evaluación, acreditación y promoción</p>	<p>Se establece que en cada jurisdicción los criterios de evaluación, acreditación y promoción respetarán el principio de igualdad con independencia de la modalidad en la que los/as estudiantes se encuentren cursando su escolaridad: presencial, no presencial o combinada, debiendo adecuarse en cada caso los instrumentos y modalidades de evaluación, asegurando la mayor sistematicidad posible con el fin de sostener y acompañar las trayectorias educativas durante los ciclos 2020 y 2021. Se dispone que para los estudiantes tendrán espacios curriculares pendientes de aprobación, acompañamiento a las trayectorias. Se garantizará la transición entre los siguientes niveles: de inicial a primaria, de primaria a secundaria y la finalización del nivel secundario. Se reorganizará la enseñanza, los criterios de evaluación, y la evaluación, acreditación y graduación.</p>
	<p>Enlace</p>	<p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf</p>
<p>RES 369/20 <hr/>25/08/20</p>	<p>Programa Puentes de Igualdad</p>	<p>Se considera pertinente el desarrollo de un programa específico de alcance federal orientado a mitigar los efectos nocivos de la pandemia en el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y personas adultas que se expresa claramente en trayectorias escolares inconclusas, profundizándose así desigualdades educativas preexistentes. El Programa ACOMPAÑAR: Puentes de Igualdad, tiene por objetivos: a) Promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades; b) alentar y propiciar la continuidad en los estudios de todas y todos, en la totalidad de los niveles y modalidades del sistema; c) promover y facilitar la reanudación y culminación de las trayectorias del nivel secundario interrumpidas previo a la pandemia; d) promover la participación intersectorial a nivel nacional y jurisdiccional con el objeto de generar condiciones de acompañamiento territorial a las instituciones educativas, los equipos directivos y docentes y la población escolar involucrada y e) propiciar el codiseño de las líneas de trabajo a los efectos de contextualizarlas en relación a las problemáticas o especificaciones propias de cada jurisdicción.</p>
	<p>Enlace</p>	<p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_369_if-2020-57964636-apn-sgcfeme.pdf</p>
<p>RES 370 <hr/>08/10/20</p>	<p>Criterios epidemiológicos para establecer la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas</p>	<p>Se aprueba de acuerdo a las normas vigentes el desarrollo de criterios epidemiológicos para establecer la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas.</p>
	<p>Enlace</p>	<p>https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_370_if-2020-68380585-apn-sgcfeme.pdf</p>

RES 371 <hr/> 09/10/20	Protocolo específico y recomendaciones para realizar prácticas en los entornos formativos de la ETP	Se aprueba el documento “Protocolo específico y recomendaciones para la realización de prácticas en los entornos formativos de la Educación Técnico Profesional – ETP (Talleres, Laboratorios y Espacios Productivos)”. Se establece que el documento aprobado en el artículo 1º aborda especificaciones y recomendaciones que resultan de la aplicación del Protocolo Marco aprobado por Resolución CFE N° 364/20, en el contexto de la Educación Técnico Profesional, en aquellos ámbitos donde se hacen necesarias especificaciones adicionales debido a las características propias de la modalidad.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_371_if-2020-68380690-apn-sgcfeme.pdf
RES 372 <hr/> 08/10/20	Retorno a las actividades en los IES/ISFD	Se aprueba el documento “Protocolo marco específico para el retorno a las actividades en los IES/ISFD” que deberán ser presentados ante el Ministerio de Educación de la Nación para su aprobación a través del INFoD.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_372_if-2020-68380783-apn-sgcfeme.pdf
RES 373 <hr/> 08/10/20	Lineamientos Nacionales para la regulación del Sistema Formador	Se aprueba el documento “Lineamientos Nacionales para la regulación del Sistema Formador en contexto de aislamiento social preventivo (ASPO), y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO)” en el Anexo I de la resolución.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_373_if-2020-68380904-apn-sgcfeme.pdf
RES 374 <hr/> 04/11/20	Calendarios académicos	Se establece que la organización de los ciclos lectivos en las veinticuatro (24) jurisdicciones correspondientes al año 2021 contemplará los criterios relativos a las tres formas de escolarización establecidas en el artículo 1º de la Resolución CFE N° 366/2020.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_374_calendario_if-2020-76565860-apn-sgcfeme.pdf
RES 376 <hr/> 04/11/20	Protocolo Educación Inicial	Se aprueba el documento “Protocolo marco y Lineamientos Federales para la Educación Inicial” que forma parte del Anexo I de la resolución.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_376_inicial_if-2020-76568661-apn-sgcfeme.pdf
RES 377 <hr/> 04/11/20	Protocolo Educación Especial	Se aprueba el documento “Protocolo Marco y Lineamientos Federales para la Educación Especial” que forma parte del Anexo I de la resolución.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_377_especial_if-2020-76569219-apn-sgcfeme.pdf
RES 378 <hr/> 04/11/20	Centro de estudios de políticas educativas federales	Se crea el Centro de políticas Educativas Federales (CePEF) en el ámbito de la Secretaría General del Consejo Federal de Educación, que funcionará en articulación con las veinticuatro jurisdicciones educativas con el objeto de desplegar programas y acciones de fortalecimiento de los procesos de concertación, construcción e institucionalización de políticas educativas federales de mediano y largo plazo. Las líneas de acción primaria serán: a) la formación de funcionarios; b) la elaboración de estudios e investigaciones; y c) la realización de actividades de extensión que aborden la problemática educativa federal desde esta perspectiva multidisciplinaria.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_378_centro_polit_educ_if-2020-76569708-apn-sgcfeme.pdf

RES 379 <hr/> 04/11/20	ETP Pautas evaluación, acreditación y graduación - contexto de pandemia	Se establece que, en cumplimiento de las Resoluciones CFE N° 364/2020, N° 366/20, N° 367/2020 y N° 368/2020 y en función de lo pautado, en la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario, se producirán orientaciones específicas en cuanto a la evaluación, acreditación y graduación de los estudiantes del último año de la Educación Técnico Profesional de nivel secundario, el documento que como Anexo I de la Resolución forma parte de la presente resolución.
	Enlace	https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_379_criterios_etp_if-2020-76570534-apn-sgcfeme.pdf
Decreto 677/2020 <hr/> 16/08/20	Distanciamiento social, preventivo y obligatorio y aislamiento social, preventivo y obligatorio	El decreto se dicta con el objeto de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación indelegable del Estado Nacional, en el marco de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) con fecha 11 de marzo de 2020 y de la emergencia pública en materia sanitaria ampliada por el Decreto N° 260/20 y su modificatorio, y en atención a la situación epidemiológica existente en las distintas regiones del país con relación a la COVID-19.
	Enlace	https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233684/20200816

Argentina unida

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina