
MARINAYAZYI

Experiencia pedagógica institucional en tiempos inéditos: reconocimientos compartidos de una escuela en pandemia

86

Punto de partida

No se puede programar lo que nos va a pasar. Como tampoco predecir los efectos que el mundo tiene en nosotros. A veces nos sobreviven determinados acontecimientos que abren una brecha entre nuestra existencia cotidiana marcando una distancia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro y nos instalan en un presente que podemos experimentar como angustia. Hay acontecimientos individuales, personales que tienen un carácter constructor de humanidad. Hay otros que tienen un impacto en nosotros como partícipes de una humanidad común junto a otros seres humanos que puede suponer o bien un punto en que algo nuevo se funda o un momento de radical destrucción de lo que conocíamos o creíamos saber. (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 19)

El escrito presentará avances de una investigación que reconstruye la experiencia pedagógica institucional de una escuela primaria pública en territorios de desigualdades persistentes, atendiendo a los recorridos formativos y procesos de escolarización de las/os niñas/os. Inicialmente se dará cuenta del encuadre de indagación y consideraciones teórico-metodológicas que focalizan en un registro colectivo del hacer institucional.

Desde allí, se pretende exponer cómo, desde una historia de larga data, la escuela se entrama en el espacio socioterritorial y despliega prácticas pedagógicas institucionales en el contexto de la pandemia de coronavirus (COVID-19). Prácticas que desafiaron a la invención de nuevos modos de resolver el trabajo educativo (tarea pedagógica), la organización institucional desde el reconocimiento, miradas y posicionamientos que se elaboran en relación con las/os niñas/os, sus familias, sus mundos culturales, recorridos formativos y procesos de escolaridad.

La pandemia es entendida aquí como un acontecimiento que abrió una brecha en la existencia cotidiana, al decir de Bárcena y Mèlich (2014). Representó un tiempo inédito que irrumpió, trastocando lo conocido, y convocó al despliegue de itinerarios institucionales dotados de movimientos que entraman componentes instituyentes, novedosos, de invenciones cotidianas (De Certeau, 1996), los cuales es preciso volver a mirar y problematizar.

Encuadre de la investigación: hacia registros colectivos del hacer

Los hallazgos de investigación¹ que se presentan en este escrito devienen de recorridos formativos, profesionales, extensionistas y de la participación en el Proyecto de Investigación que da origen a este libro. Los vínculos construidos con instituciones, docentes, educadoras/es, referentes territoriales y niñas/os² de barrios populares de la ciudad de Córdoba, permitieron indagar experiencias educativas y sociocomunitarias atravesadas por las políticas públicas de niñez que cobraron fuerza en las últimas décadas. Estos recorridos se han desgranado y particularizado en el acercamiento a una escuela primaria pública de Córdoba capital, institución educativa que ha constituido su historia maniobrando en tramas de la desigualdad de las infancias.

La investigación se abocó a reconstruir la experiencia pedagógica institucional de la escuela en sus configuraciones cotidianas, recuperando particularmente los recorridos formativos y la escolarización de las/os niñas/os en territorios signados por procesos de desigualdad.

Ahora bien, reconstruir y analizar la experiencia pedagógica institucional, supone comprender el entramado histórico situacional del hacer colectivo, acervo constituido a partir de “cómo la realidad es vivida y dotada de sentido por parte de los sujetos a través de acciones que tienen significación” (Thompson, 1984, citado por Santillán, 2011). Hacer constituido a partir de configuraciones cotidianas de cursos de acción (Santillán, 2011), organización de tiempos y espacios, posicionamientos, apropiaciones y resoluciones de las prácticas que ofrecen y articulan recorridos formativos, culturales y socializadores (Rockwell, 2018) a niñas/os reconocidas/

¹ Este escrito recoge avances de investigación del Trabajo Final denominado “Escuela, infancias y experiencias pedagógicas en las tramas de la desigualdad. Estudio en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba”, Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Mgtr. Olga Silvia Avila; Codirectora: Dra. Patricia Redondo.

² La autora de este trabajo adhiere plenamente al lenguaje inclusivo como expresión superadora de ciertas hegemonías culturales aún visibles en el uso lingüístico; no obstante, solo por cuestiones redaccionales y/o estilísticas, se ha adoptado la forma binaria a/o-as/os para expresar las marcas de género.

os como sujetos sociales y partícipes activos en la producción de la vida escolar.

Se comprende a las instituciones educativas como formaciones sociales históricas complejas, que se constituyen en el juego entre lo social, lo institucional en sí y los sujetos, en el seno de procesos de institucionalización siempre inacabados, entre lo instituido, lo instituyente y el hacer cotidiano (Garay, 2015). Institución pensada como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil”, producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”; es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular (...)” (Rockwell, 2018). Una realidad institucional cotidiana inventada por los sujetos en el curso de la acción (De Certeau, 1996), con los acervos con que esos sujetos cuentan y permeada por la imaginación radical en sus múltiples despliegues (Castoriadis, 1997).

Por consiguiente, se asume que la experiencia pedagógica institucional se constituye en el transcurrir de una historia arraigada en territorios de desigualdades. Es decir, se inscribe en el espacio-temporal y simbólico de una institución singular, donde el día a día escolar encarna y articula procesos pedagógicos institucionales anclados territorialmente, tanto por la realidad social vivida por las/os niñas/os y sus familias como por políticas educativas y para la niñez.

La problemática abordada exige un análisis en simultaneidad de la dimensión institucional, social y del sujeto. Por lo cual, se realizó un estudio en caso desde un encuadre teórico-metodológico socioantropológico que permitió registrar las construcciones del hacer colectivo, las configuraciones cotidianas de los cursos de acción (prácticas, propuestas, tiempos, espacios y saberes) de la institución en el entramado socioterritorial y de las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas para alojar a las infancias.

El enfoque socioantropológico aporta a las “descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas” (Rockwell, 2009, p. 26) integrando conocimientos locales de los diversos actores, que permiten comprenderlos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad presentes (Rockwell, 2009).

A partir de años de indagación a través de entrevistas, observaciones participantes y encuentros con referentes barriales y comunitarios, de manera puntual, durante 2020 y 2021, se construyó junto al equipo de gestión una propuesta de investigación intervención que permitiera explorar las prácticas pedagógicas desplegadas en el contexto de pandemia para garantizar recorridos formativos y procesos de escolarización; indagar los reconocimientos, miradas y posicionamientos respecto de las/os niñas/os, sus mundos culturales y sus familias; y documentar y analizar las configuraciones cotidianas de cursos de acción -las prácticas, propuestas, tiempos, espacios y saberes- articuladas institucionalmente.

Ello supuso la sistematización de las propuestas educativas elaboradas en los distintos espacios curriculares y a nivel institucional durante 2020 y principios de 2021, se recuperaron audios, videos, fotografías, cuadernillos y los intercambios de WhatsApp que dieran cuenta de propuestas de enseñanza, producciones de las/os niñas/os y sus familias durante la “suspensión de la presencialidad”.

Paralelamente, se organizó un ciclo de encuentros institucionales que convocó a todo el colectivo docente (de los distintos ciclos y grados, espacios curriculares de formación general y artística, educación física y jornada extendida), auxiliares, equipo de gestión, para producir conjuntamente un registro de ese “hacer” institucional, hacer novedoso que, a la vez, recupera historias, posicionamientos, articulaciones y prácticas que ya “estaban siendo” en la escuela.

Estos encuentros suponían una invitación a explorar desde instancias colectivas lo que fue posible de hacer en el contexto de pandemia. Se abrieron momentos de interrogación y reflexión sobre los sentidos de detenernos y hacer lugar a un proceso de documentación individual, co-

lectivo e institucional. A comienzos de 2021 se trabajó bajo la modalidad de talleres virtuales (meet³) y posteriormente de manera presencial, en los cuales se propusieron diversas dinámicas. La organización fue acordada con el equipo de gestión, propiciando la participación de todas/os las/os docentes y auxiliares de la escuela.

Cada uno de los encuentros giró en torno a ciertos “asuntos” que convocaban a conversar y elaborar saberes institucionales colectivamente. El primer encuentro realizado virtualmente, en dos instancias (turno mañana y turno tarde), se denominó “En los bricolajes lo cotidiano” y se propuso recuperar imágenes, videos y/o audios realizados por la institución, las/os niñas/os y/o sus familias en el contexto de pandemia que permitieran reflexionar en torno a estrategias, prácticas, acciones que llevaron a cabo para resolver el trabajo educativo, y cómo se replicó ese hacer en las familias y con las/os niñas/os. El segundo encuentro denominado “Miradas de asombro respecto de las/os niñas/os y las familias en tiempos de pandemia”, supuso cambio de actividad en el horario de jornada extendida para garantizar que todo el colectivo docente pueda participar, y pretendió indagar aquello nuevo que se conoció respecto de niñas/os y/o las familias durante la pandemia y/o algo que sabían/conocían, y en pandemia fue posible comprender mejor. El tercer taller se denominó “Transitar los encuentros”, se situó en una problematización del retorno a la presencialidad en la escuela, reconociendo escenas que tengan como protagonistas a las/os niñas/os.

Estas instancias se complementaron con talleres con niñas/os de ambos ciclos con el propósito de recuperar sus voces. Con el primer ciclo -3° grado- se trabajó a partir de una propuesta literaria, sonora, visual y plástica que permitió indagar los sentidos respecto de cómo es la escuela con la que se reencontraron en el retorno a la presencialidad. Con el segundo ciclo -4°, 5° y 6° grado- se propuso a un grupo una dinámica dialogada, lúdica y narrativa que permitiera reconocer los recorridos formativos y de escolarización en tiempos de suspensión de la presencialidad y su retorno.

³ A través de videollamadas plataforma Google Meet

A su vez, se realizaron entrevistas audiovisuales acotadas -seis en total- a docentes y al equipo directivo, seleccionados por antigüedad, ciclos y espacios curriculares. Las entrevistas abordaron sus trayectorias en la institución, sus sentidos sobre la escuela, los posicionamientos y prácticas asumidos en relación a las/os niñas/os y las familias, los procesos de escolarización en tiempos de pandemia.

Todos los insumos -materiales elaborados por las/os docentes, relatos, producciones infantiles, talleres y entrevistas audiovisuales- constituyen un acervo necesario que permitió documentar la “experiencia pedagógica institucional en tiempos de pandemia”. Este registro no solo documenta estrategias y producciones, sino que revela miradas, articulaciones y posicionamientos que apuntalan la manera en que la escuela resolvió su tarea educativa y su presencia en los recorridos formativos de las/os niñas/os y sus familias.

En ese sentido, tanto los ciclos de encuentros como los talleres con niñas/os supusieron habilitar espacios y tiempos para construcciones dialógicas (Avila, 2017) en torno a las prácticas institucionales, donde la reflexión acerca del lugar que cotidianamente ocupa la escuela estuvo en el centro.

Cada una de las propuestas supuso pensar a los actores institucionales como protagonistas de la investigación, hacerles un lugar como constructoras/es de saberes institucionales en relación a las prácticas y propuestas desarrolladas, los posicionamientos asumidos, los tiempos, espacios y saberes que se promovieron. Las decisiones metodológicas construidas implicaron un modo de asumir la investigación que buscó “venir entre” procesos en curso, en tanto reconoció el lugar central de las/os diversas/os actores institucionales desplegado en sus prácticas cotidianas, promoviendo su participación y la puesta en juego de múltiples saberes con el aporte de estrategias metodológicas, cursos de acción y acompañamiento reflexivo (Avila, 2017).

A partir de ese acervo documental se comenzó a pensar el registro colectivo institucional no solo como archivo, sino como herramienta para

la toma de decisiones y la reflexión crítica compartida. En términos metodológicos, combinar documentación -recuperación de materiales previos y registros audiovisuales- con dinámicas colectivas de análisis y producción no se trató únicamente de acumular “evidencias”, sino hacer lugar a una reflexión pedagógica respecto de cómo la escuela registra su labor educativa en el marco de tensiones emergentes de la desigualdad.

La “escuelita del fondo”

La escuela en la que se inscribe la investigación se encuentra ubicada en un barrio popular de la ciudad de Córdoba. A lo largo de casi cien años⁴, esta institución ha construido un lugar protagónico en el barrio, en un entramado socioterritorial que atraviesa importantes transformaciones en las últimas décadas. Cercano a un amplio radio de industrialización conformado a mediados del siglo XX, la vida social se enlaza a la impronta obrera de Córdoba; con variadas inserciones laborales, muchos de los hogares se organizan en torno al trabajo fabril de distinta escala y características, según los avatares socioproductivos recientes.

El actual edificio de la escuela se encuentra a unas tres cuadras de la plaza del barrio, literalmente al “fondo del barrio” donde, hasta no hace mucho, predominaban descampados y asentamientos poblacionales. Se ha podido reconstruir que hace alrededor de quince años, un número significativo de familias que vivían en los asentamientos cercanos a la escuela fueron “trasladadas” a un “barrio ciudad” construido en el marco del programa habitacional denominado “Mi Casa, mi vida” de la provincia de

⁴ Los orígenes de la escuela, datan de 1925. Surge de los archivos escolares, que fue fundada con el nombre de Andrés Bello. Inicialmente fue comprendida bajo la modalidad rural, dado su ubicación, características territoriales y laborales de su población. Durante más de 70 años la institución funcionó en edificios que no eran propios, algunas de sus aulas se hallaban en una especie de “tanque” de agua, donde actualmente funciona el Centro Vecinal y otra parte de la institución funcionaba en el destacamento policial, ambos edificios son colindantes a la plaza central del barrio donde se realizaban los actos, festejos, actividades deportivas y saludo a la bandera. Recién en 2001, a partir de procesos de reclamos y tomas de edificios por parte de los padres, vecinos y referentes barriales se logra un establecimiento propio y adecuado para la tarea pedagógica. Actualmente la escuela comparte manzana con el Jardín Provincial y la Sala Cuna.

Córdoba⁵. Gran parte de esos terrenos se destinaron al desarrollo de un extenso emprendimiento inmobiliario privado⁶ que resultó en la impactante construcción -a tan sólo dos cuadras de la escuela- de un paredón que separa el barrio del emprendimiento.

Estas separaciones, divisiones territoriales, representan más que una cuestión geográfica; “el muro” es expresión de la fragmentación social que cobra materialidad en la construcción de un paredón de cuatro kilómetros que “separa”, “aisla” niñas/os y familias, aparta realidades, tránsitos y transforma apropiaciones y existencias.

En este sentido, los efectos del traslado de familias a viviendas reducidas, la ubicación de muchas en terrenos tomados y las dificultades de acceso al trabajo reflejan la complejidad de los mecanismos de integración social. La exclusión social y la precarización laboral generan condiciones de vida desiguales y limitan las oportunidades de movilidad social (Gutiérrez, 2013). Esto se evidencia en un territorio donde coexisten realidades disociadas, la irrupción de barrios cerrados con viviendas de diseño, poblaciones económicamente acomodadas, y las familias de las/os niños que asisten a la escuela en condiciones de precarización y desempleo, con viviendas modestas. Desde allí, entendemos que esta escuela se halla situada en los “bordes”, aparentes de universos disociados, de fronteras materiales y simbólicas que se construyen pertenecientes a mundos diferentes.

Por su parte cabe señalar que, en los últimos años frente a procesos de empobrecimiento, a problemáticas de incorporación al mercado la-

⁵ Las ciudades barrio o barrios ciudad fueron el objeto arquitectónico creado por una política habitacional que fue central en la segunda gestión del Gobernador José Manuel de la Sota en Córdoba (y que prosiguió su sucesor Juan Schiaretto): el Proyecto de Emergencia para la Rehabilitación Habitacional denominado Nuevos Barrios Mi casa Mi vida, financiado de forma directa por el B.I.D., que relocalizó o erradicó efectivamente, alrededor de 35 villas hacia zonas de la periferia urbana. (De la Vega y Hernández, 2011) Cada uno de los 11 mega-complejos de viviendas inaugurados concentra entre 200 y 600 familias provenientes de diferentes comunidades y sin ningún trabajo previo de conocimiento mutuo.

⁶ Previo al “traslado” el barrio se encontraba conformado, por un lado, por extensos descampados que presentaban ciertas características de ruralidad; por otro, por asentamientos poblacionales que han sido “erradicados” por programa provincial de hábitat. Esta zona resultaba un lugar estratégico para los desarrollos urbanísticos privados, por sus grandes extensiones verdes, arboladas y cercanía a espacios urbanos. Además de significar un espacio que presenta parte de las ruinas de un acueducto de una de las obras de ingeniería más importantes en la historia de Córdoba.

boral y dado las escasas posibilidades de sostener prácticas de subsistencia autogestionadas y/o informales; muchas familias se ubicaron en terrenos tomados al costado de las vías del tren, colindantes a la institución.

A partir de observaciones, conversaciones y entrevistas, talleres con niñas/os y familias, a lo largo de la investigación en la escuela fue posible cartografiar las transformaciones recientes del territorio para reconocer que en el contexto local (que es por cierto social⁷) se construye una historia de relación entre la escuela, el barrio y los actores sociales.

Estos procesos comunitarios e institucionales suponen reconocer la historia de lucha enlazada en el territorio y los posicionamientos que se van asumiendo como institución en relación a las infancias. “Siempre fue la escolita del fondo, o sea del fondo de la ruta... Pero también siempre fue una escuela inclusora (...) le abre la puerta a todos los chicos que a veces quedan fuera de las demás escuelas” (Fragmento entrevista a docente 2do ciclo, año 2019).

Al respecto, la escuela desarrolla distintas estrategias para atender diversas demandas de ayuda social y alimentaria, y propiciar que las/os niñas/os cuenten con una alimentación adecuada, dado que en los últimos años el Gobierno provincial redujo el porcentaje de los alimentos del P.A.I.Cor⁸. Por su parte, la transferencia de programas socioeducativos del Estado nacional a las provincias -entre 2015 y 2019-, supuso el vaciamiento y ajuste de una de las políticas más significativas para la escuela y las/os niñas/os del barrio, como es el caso del Centro de Actividades Infantil (CAI)⁹.

⁷ El territorio es un espacio que no tiene existencia por fuera de la historia local que lo ha constituido como tal. Es siempre un espacio social que adquiere forma, antes que, por su geografía, por el carácter que le imprimen quienes lo habitan en un periodo de tiempo y se constituye a través de procesos históricos. Supone reconocer las diferentes formas en que los grupos sociales se identifican en él, lo producen, lo disputan y fundamentalmente, las relaciones que en él establecen, sin por ello olvidar las condiciones materiales que lo configuran (Tiscornia, 2015).

⁸ Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.Cor), asistencia alimentaria.

⁹ A finales del año 2015, ante el cambio de gobierno nacional, los CAI funcionan en algunas provincias y en otras no. En el caso de la provincia de Córdoba, que adhiere a esta política desde el 2010, año tras año fueron reduciendo la carga horaria de los coordinadores, talleristas y Maestras Comunitarias; el presupuesto para el programa; el comienzo de actividades, hasta el punto que, en 2019 se elimina el lugar de las Maestras Comunitarias y se propone el desarrollo (sólo en algunas escuelas) de talleres culturales, bajo la denominación “Club de sábado”. A partir de 2020 estos talleres se descontinuaron.

Allí asistían niñas/os de nivel inicial, primario y secundario, los días sábados participaban de actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas. Este programa posibilitó una especial atención al acompañamiento de las familias mediante visitas domiciliarias y a las trayectorias educativas de las/os niñas/os a través de actividades de apoyo pedagógico articuladas con las instituciones de Nivel Inicial y Secundario.

En el marco de estos procesos territoriales, sociales y políticos y ante la urgencia de la realidad que viven las/os niñas/os y las familias del barrio, la escuela elabora resoluciones colectivas desde la articulación con otras instituciones y organizaciones de la zona, no sin disputas y controversias. En la investigación, esto demandó la comprensión y agudeza en los análisis, atendiendo a los procesos de desigualdad, a sus anclajes históricos sociales y a las condiciones reales de existencia siempre desigualitarias (Badiou, 1994). Condiciones que estructuran la educación de las/os niñas/os, al mismo tiempo que imprimen diversos sentidos a la escolarización, la vida familiar y barrial. En el contexto de la pandemia, como presentaremos a continuación, la escuela elaboró diversas prácticas para garantizar la escolaridad de las/os niñas/os y acompañar a las familias, al inscribirse en un tejido de lazos territoriales y una historia marcada por el interés en albergar a las infancias.

Hacer escuela en tiempos inéditos

Como se anticipó en los propósitos del artículo, parte de la indagación se centró en explorar las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas en la pandemia. Esto se entrama en los reconocimientos, miradas y posicionamientos respecto a las/os niñas/os, sus trayectorias educativas y escolares, sus mundos culturales y sus familias que emergieron en ese contexto.

En la historia reciente, el contexto de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO), dispuesto por el Gobierno Nacional Argentino ante la pandemia de coronavirus (COVID-19) apenas a dos meses después

de asumir¹⁰, profundizó desigualdades preexistentes en la sociedad argentina, aún cuando el despliegue de políticas estatales permitió que la situación social se mantuviera menos conflictiva (Benza y Kessler, 2021). Este contexto impactó y modificó la vida de las/os sujetos, introdujo acelerados cambios ante la necesidad de cumplir con las medidas en las diferentes fases de la pandemia, y se desarticularon prácticas habituales desarrolladas en los más variados territorios, comunidades e instituciones en sus interacciones, lazos y haceres cotidianos. Al mismo tiempo, visibilizó otras prácticas y su reconfiguración, evidenciando desigualdades económicas, sanitarias, culturales, educativas y sociales, -de cuidado, relaciones de género, intergeneracionales, entre otras- (Ubieto, 2021)

En materia educativa, el ASPO y el posterior “Distanciamiento Preventivo, Social y Obligatorio” (DISPO) implicaron la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos¹¹. Las condiciones de vida de las familias conformadas por niñas, niños y adolescentes se vieron especialmente afectadas por la crisis económica que la pandemia vino a profundizar. Como señalan Cardini y D’Alessandre (2020), las desigualdades educativas no solo se intensificaron, sino que además se hicieron más visibles, sobre todo en relación con el acceso diferenciado a la conectividad y a los dispositivos tecnológicos, así como en las posibilidades concretas de acompañamiento pedagógico de las familias. Estas situaciones, que muchas veces ya estaban presentes de manera solapada en la vida escolar, adquirieron una dimensión más clara en ese escenario de excepcionalidad, po-

¹⁰ En la Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación, en principio por 14 días y luego extendida por el decreto presidencial que estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19. Esa misma semana, los gobiernos nacional y jurisdiccionales comenzaron a desplegar un conjunto de acciones destinadas a garantizar que las escuelas siguieran abiertas para sostener el servicio de alimentación, y a diseñar e implementar iniciativas para viabilizar la continuidad pedagógica. ANEXO II Resolución CFE N° 363/20 -EVALUACIÓN NACIONAL DEL PROCESO DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA.

¹¹ En la tarea de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, la escuela argentina atiende históricamente una gran heterogeneidad de demandas adicionales acorde a la función social que tiene nuestro sistema educativo. Es así, que las escuelas en territorios socialmente vulnerables permanecen abiertas para ofrecer los servicios de comedores escolares en articulación con las áreas de Desarrollo Social y Salud (Pereyra, A. en Dussel, I. 2020).

niendo en evidencia cómo las condiciones materiales y simbólicas de cada familia se expresan en los procesos de escolarización.

En ese contexto, la directora de la escuela expresaba: “Esta pandemia y aislamiento solo vino a profundizar aún más las desigualdades que hay con las infancias... sobre todo pensando que nuestras alumnas y alumnos estaban completamente alejados de cualquier vínculo tecnológico”.

Asimismo, señalaba la angustia que provocaba la profundización de desigualdades y la necesidad de reorganización de la escuela frente a este escenario:

“Si tuviéramos que hacer un balance de este tiempo de aislamiento social, de cuarentena, con respecto al trabajo que nosotros hacemos en la escuela y lo que pudimos ver y pudimos analizar, sin dudas lo primero que surge es una situación de angustia, al ver que se profundizan las situaciones de desigualdad de nuestras/os estudiantes. Este aislamiento ha profundizado cada una de ellas en todos los niveles que existen. Entonces muchas veces, como docentes, hemos tenido que sacarnos esa pelusa, despellejarnos ese dolor que nos da que nuestros alumnos no tienen acceso a un montón de cosas, y trabajar con la realidad, con lo que tenemos en estos tiempos de crisis. Tuvimos que reorganizarnos: ‘Esto es lo que tenemos y qué vamos a hacer con ello’ (Fragmento entrevista directora, comienzos del año 2020)

Estos registros permiten pensar cómo la escuela no sólo respondió a estos tiempos “críticos”, sino que también se transformó en un espacio reconfiguración de las prácticas educativas a la excepcionalidad reconociendo las condiciones sociales de cada estudiante y sus familias. La noción de reconfiguración de las propuestas permite pensar que las prácticas educativas en pandemia no fueron meramente adaptativas, sino que implica una resignificación de los contenidos, tiempos, modos de enseñar y aprender. Esta perspectiva, vinculada con la idea de De Certeau (1996) sobre la invención de lo cotidiano, evidencia cómo los sujetos reconstruyen sus prácticas en medio de la contingencia, creando nuevos modos de resolución.

En este sentido, las familias debieron asumir un rol protagónico en la gestión cotidiana de la escolaridad, ello reveló asimetrías de acceso de recursos, saberes y tiempos disponibles en los hogares, muchas veces sin

contar con el capital cultural o material necesario, lo que desafió a desplegar nuevas prácticas:

“Organizarnos de manera institucional supuso ir armando una especie de telaraña con cada una de las familias, y con muchas de esas familias, tenemos diferente acercamiento. Doy ejemplo: hay familias a las que las tenemos en un solo grupo, como son muchos hermanos, el papá/mamá, en ese grupo de WhatsApp tiene a todas las docentes, entonces para que no se le pierda tanta información dando vueltas. En otros casos, por ejemplo, sabemos que una vez a la semana la tía de nuestros estudiantes se llega a la casa, entonces mandamos ese día la información para que ese día la bajen y después la puedan ir trabajando” (Fragmento entrevista a directora, año 2020).

Este fenómeno puso de manifiesto la necesidad de analizar la relación entre familias y escuela desde una perspectiva que reconozca la complejidad social de ambos actores, entendiendo las familias, como “conjunto de las relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común, se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados a la convivencia y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas” (Achilli, 2010, p. 21).

Como señala Dussel (2020), se produjo la “domesticación de la escuela”, es decir, “el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas” (p. 25), al trasladarse las actividades educativas al hogar, se incrementaron la responsabilización parental (Santillán y Cerletti, 2018) en las tareas de cuidado y educación de las infancias. En este nuevo escenario, las familias asumieron un lugar protagónico, fueron quienes debieron “traducir” las propuestas escolares a sus propias condiciones. Al mismo tiempo, la pandemia supuso que los y las docentes revisen modos de trabajo:

“La escuela tuvo que reorganizarse de manera muy estricta (...) Pero después se fue flexibilizando con cada situación familiar” (Entrevista docente jornada extendida, 2020).

“Este contexto con los profes abrió a la posibilidad de repensarnos, nuestra propuesta de enseñar (...) y preguntarnos aún más cómo aprende aquel otro, cómo evaluamos...” (Entrevista docente 2do ciclo, 2020).

Tal como sostienen Cardini y D'Alessandre (2020), la continuidad pedagógica¹² se sostuvo en buena medida gracias a las estrategias desplegadas por docentes y directivos para garantizar lazos con las familias y mediar entre los hogares y los saberes educativos. En ese vínculo entre la escuela y las familias se ponen en juego representaciones y expectativas mutuas que construyen relaciones, tensiones y posibilidades de participación en los procesos de escolarización.

Ahora bien, pensar esa trama relacional implica reconocer a los sujetos y asumir una mirada que los contemple en su complejidad. Se trata de una disposición necesaria para identificar sus rostros, sus perspectivas sobre la realidad, sus prácticas, sus posicionamientos y contradicciones; es decir, hacer lugar a la mixtura de procesos subjetivos y simbólicos en los que se constituyen, anclados en la experiencia social, cultural y educativa.

Reconocer las condiciones de existencia y subsistencia de las/os niñas/os y sus familias supone atender a la pluralidad de mundos en que esas otredades se construyen, lo que exige un esfuerzo por romper con prejuicios y categorías preconfiguradas, y por analizar las distancias sociales, culturales y políticas que atraviesan la vida cotidiana.

En este sentido, apoyarse en una mirada relacional respecto de los sujetos permite apresar pluralidades y experiencias contrapuestas, comprendiendo a niñas, niños, jóvenes, educadores y actores sociales como sujetos de carne y hueso que habitan un mundo complejo, atravesado por tensiones colectivas y singulares. Así, en especial los sectores populares se constituyen también como sujetos deseantes de otros futuros (Redondo, 2018).

“La visita domiciliaria siempre estuvo presente en estos contextos de la escuela (...) A mí me atravesó, por ejemplo, me tocó hacer, eh... visita domiciliaria a una nena que no tenía conexión, y uno trata de imaginar, cómo es el contexto donde

¹² Principio que atraviesa a las instituciones educativas y se asocia a la priorización de las trayectorias educativas de alumnas, alumnos y docentes y a la necesidad de garantizar políticas específicas para los diferentes niveles de gestión, que prevean y atiendan las eventuales discontinuidades que se puedan producir (Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Contenidos Educativos, 2013).

viven los chicos y las chicas, nuestros alumnos y alumnas ¿no? Pero parece que nunca es suficiente, nunca podés imaginar todo lo que... por lo que están atravesados ¿no? nuestros chicos y chicas. (...) a mi casa venían a buscar actividades... Una mamá en particular, y llevaba también para otra. O sea, ella venía y buscaba, no para su hija, porque su hija tenía conexión, buscaba actividades impresas para otros alumnos... Entonces ella era como el intermediario (...) era en la vereda de mi casa, charlar, conversar un rato y de mediar a través de actividades que tenían que ser impresas, acordar una fecha de entrega, y ella se movía, no tenía ningún problema y eso también hace referencia a la vecindad ¿no? Por eso de... de mirar un poco el otro también y ver que... qué pasa, por el otro, y cómo... cómo nos podemos ayudar entre todos porque ese... esa era la idea, poder ayudarnos”. (Relato docente turno tarde, ciclo de encuentros institucionales 2021).

Si bien las visitas domiciliarias dan cuenta de una trama escuela familia ya existente, en ese nuevo tiempo la institución construyó otros “modos de llegar” atendiendo a las distintas posibilidades de los hogares para transformarse en “espacios educativos”, ello requirió elaborar respuestas apoyadas en tramas comunitarias y familiares, que despliegan prácticas de cuidado en contextos de desigualdad (Santillán, 2012).

La escuela, al reconocer a los estudiantes y a sus familias, abre la posibilidad de construir un espacio común que no sólo habilita trayectorias educativas, sino también identitarias y colectivas. Entendemos que los sujetos toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan y a las relaciones que los involucran. Intervienen activamente, posicionándose desde su capacidad singular de producir sentido y resignificación. En este marco, las instituciones educativas se constituyen como escenarios privilegiados donde el reconocimiento del “otro” se vuelve condición para que cada sujeto pueda posicionarse en la institución y desplegar propuestas situadas en un entramado más amplio.

“...tuvimos, mucho, mucho apoyo, (...) por ejemplo, había familias que no tenían celulares, entonces le enviaba la actividad, a lo mejor eran dos vecinas, que los hijos iban al mismo grado y uno no tenía celular, entonces bajaban la actividad y se la compartían, o se juntaban en una sola casa dos o tres vecinos y trabajaban con la actividad que les había enviado, (...) para mí muy importante esto de reorganizarse familiarmente para bajar las actividades” (Relato docente turno mañana,

ciclo de encuentros institucionales 2021)

Las prácticas durante la pandemia dieron cuenta de cómo la escuela se configuró como un espacio que sostuvo y fortaleció los lazos con las familias y entre las familias. Tal como expresaba una docente en una de las entrevistas:

“Vemos que los lazos con las familias, las relaciones ahora fluyen de otra manera, inclusive con familias que estaban un poco indiferentes con respecto a la escuela o que había un poco de tensión. Se han aceitado bastante, inclusive las familias preguntan, opinan, conversan en los grupos de WhatsApp (...) docentes y padres y niños tienen una cuota de humor la verdad que suma bastante (...)” (entrevista docente turno mañana 2020).

Esta vivencia situada muestra cómo, a partir de la necesidad de reinventar modos de encuentro, la escuela crea nuevas formas de diálogo y participación que habilitaron a estudiantes y familias a reconocerse como parte del proceso educativo, resignificando las relaciones previas.

Con el transcurrir de este tiempo, los directivos y docentes advierten la necesidad de revisar las expectativas y reconocer los tiempos de supervivencia, priorizando la vida y la salud:

“Con el correr de los días, nos fuimos dando cuenta de la importancia de distendernos un poco, de bajar presión en cuanto a lo que queríamos trabajar con las niñas y niños y al relajarnos nos dimos cuenta que estamos en una época de sobrevivencia (...) empezamos a pensarnos desde otro lado, y si bien hay actividades que tienen que ver con el ámbito curricular, hay muchas que tienen que ver con el arte, con la literatura, con el movimiento” (Transcripción textual de conversación con el equipo directivo, 2020).

En el contexto ASPO y DISPO resultó necesario, desde la escuela, hacer lugar a “otros espacios y tiempos” que involucren a las infancias a bailar, conversar, jugar, leer, dibujar, cantar e imaginar:

“Se propusieron actividades que no solamente comprometían al estudiante, sino que de alguna manera involucren a las familias (...) Para trabajar las danzas sociales la invitación era bailar con un otro, con una otra, familiar. Y bueno... vimos cosas hermosas, más que lo disfrutaban más al baile y después nos decían que sí, que ellas hacían zumba, que les encanta bailar... lo fuimos pen-

sando por ahí. No se dejó de lado esto de la cultura corporal, que es lo que nos convoca (...) pero el foco estaba más puesto en que participen, que bailen, se muevan”. (Relato docente de educación física turno mañana, ciclo de encuentros institucionales 2021).

Podríamos pensar que las actividades recreativas que involucraban a niñas/os, familias y docentes construyen vínculos con saberes diversos y expresiones estéticas. Estas propuestas lúdicas y recreativas ofrecen a las/os niñas/os y familias algo diferente -al menos en espacios mínimos- para transitar las situaciones tan complejas, suscitando procesos de simbolización y significación sobre lo que acontece, en los propios procesos locales a la vez que invitan a recorrer otros mundos culturales.

Desde el interés por los nuevos -al decir de Arendt, 2005- se comparte la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y culturales del presente histórico (Aвила, 2012). En este escenario, reconocer los cursos de acción desplegados en la escuela da cuenta de modos de “albergar”, otorgando un “nuevo tiempo” frente a las desigualdades, donde los hogares se poblaron de música, representaciones, pinturas, collages, cuentos, juegos y deportes.

En ese sentido, habilitar algo diferente, pero en sintonía con la “continuidad pedagógica” supone asumir las prácticas pedagógicas como un “convite”: “convidar”, ofrecer algo que es agradable para una/o mismo y para compartir con “otra/o”. “Invitar”, proponer ir a algún sitio que nos parece que vale la pena recorrer, conocer, transitar, ir a algún lugar, producir movimientos (Duschatzky, 2012).

A modo de cierre

“Hay acontecimientos (...) que pueden suponer o bien un punto en que algo nuevo se funda o un momento de radical destrucción de lo que conocíamos o creíamos saber” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 19) Con ese punto de partida, este escrito presentó avances de una investigación que reconstru-

ye la experiencia pedagógica institucional en una escuela primaria pública en territorios de desigualdades persistentes, atendiendo a los recorridos formativos y procesos de escolarización de las/os niñas/os, dando cuenta específicamente de las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas en la pandemia.

En los acercamientos de investigación realizados desde el año 2017 a 2021 fue posible reconocer espacios significativos que habilitan prácticas, posicionamientos y propuestas pedagógicas, en los cuales la institución posibilita modos de habitar la niñez, paradójicamente, en el marco de desigualdades estructurales persistentes.

A lo largo del texto se mostró cómo, la “escuelita del fondo”, maniobra en tramas de desigualdad -traslados de familias, construcción de un muro, precarización laboral, desfinanciamiento de programas socioeducativos- y, frente a esas condiciones, se elaboran resoluciones colectivas y articulan acciones con otras instituciones y organizaciones del territorio.

En el marco de este conjunto de transformaciones y controversias que los tiempos inéditos que la pandemia impuso, se abre para las instituciones educativas un campo de posibilidades de resignificación en cada establecimiento, según el curso que signifiquen los procesos de la mano de los sujetos, sus prácticas colectivas, iniciativas y propuestas institucionales.

Lejos de anclarse en el vacío, lo posible (Redondo, 2018) recorre las historias locales e institucionales constituidas en el fragor de las desigualdades, en los encuentros con niñas/os, familias y actores institucionales que forjan en el día a día la escuela cotidiana (Rockwell, 2018).

La experiencia pedagógica institucional es el resultado contingente de la construcción, es siempre provisional. Los sujetos son el cuerpo de la institución y, por lo tanto, el campo de prácticas y espacios de encuentro se construye como “invenciones cotidianas que, intentando romper con la repetición, logran hacer lugar a la novedad y gestar otras formas de albergar y transmitir” (Avila, 2007, p. 135). En la perspectiva asumida por sus actores, trabaja en la habilitación de un hacer educativo que abre el paso a “lo otro” (Cerletti, 2012) como interrupción de la desigualdad (Martinis y

Redondo, 2015).

Los procesos de construcción social moldean las formas y los contenidos de la experiencia pedagógica y permiten, así, reinenciones cotidianas que asumen a las/os niñas/os como “sujetos deseantes de nuevos futuros” (Avila, 2012). Sabemos que la educación no cambia las condiciones materiales, pero sí colabora en abrir procesos simbólicos y subjetivos portadores de nuevos destinos. Ello exige la elaboración de conocimientos sobre el hacer cotidiano, que dé cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas. Por lo tanto, se tornó necesario avanzar en la construcción de una mirada cercana a la escuela, los sujetos, los procesos y las tramas sociales y territoriales en las que éstas se inscriben.

Meirieu (1998) nos propone que la educación ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. La función del acto educativo es permitirle, al sujeto, constituirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”, heredera/o de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. El desafío de “estar ahí”, de ocupar el lugar y hacer algo con él, implica descubrir el valor de los saberes que se pondrán a disposición, recreando el estado de curiosidad, como un desafío para investigar nuevas formas y nuevos caminos para hacer escuela.

Esta escuela apuesta al registro colectivo de lo que acontece que le permiten sostener prácticas desde un posicionamiento ético y político, a la vez pedagógico, en torno al acompañamiento de las trayectorias educativas de las/os niñas/os y sus derechos, sin desconocer las problemáticas de larga data que exceden y se profundizan en estos tiempos. Apostar a la educación en igualdad, adquieren sustancia, materialidad, cuando pedagógicamente la tarea de enseñar se amarra a la condición humana. No hay oficio de enseñar posible de ser ejercido si no hay niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultos ubicados como tales en el terreno de los derechos (Avila, 2012).

Los dispositivos metodológicos desplegados -sistematización de propuestas y materiales, ciclos de encuentros institucionales, talleres con niñas/os, entrevistas audiovisuales y observaciones- permitieron construir

un acervo colectivo institucional que documente la experiencia institucional y se constituye en una instancia de reflexión compartida, a la vez, que aportaron voces que visibilizaron modos en que la escuela se hizo presente más allá del edificio, tradujeron experiencias singulares en conocimientos compartidos.

A lo largo de las distintas instancias de encuentros, talleres, actividades propuestas, podemos comprender que la escolarización durante 2020 y 2021 enfrentó un “acontecimiento” en el sentido que Cerletti (2008) le asigna al término, es decir, alcanzó un nivel de tensión y complicación tan extremo que la institucionalización vigente pareció encontrarse en los límites del quiebre. En efecto, el conjunto de características propias del sistema educativo, su matriz estructurante, sus regularidades, esto es, aquellos rasgos que caracterizaron lo que conocemos como “formato escolar” (presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema, inmediatez, obligatoriedad; universalización, lo colectivo y aprendizajes monocrónicos) tanto en sus sentidos como prácticas, se vio reconfigurado.

En la tensión entre la imprevisibilidad del acontecimiento y los recorridos colectivos para sostener los procesos de escolaridad, apuesta concreta para transformar la incertidumbre en prácticas pedagógicas, garantizar la educación en igualdad y acompañar la invención de nuevos haceres.

La investigación expresa cómo las prácticas, posiciones y miradas emergentes se entrelazan con historias locales y con las condiciones materiales de existencia, y cómo -a partir de la construcción de registros colectivos- esos saberes institucionales de lo que acontece se traducen en horizontes comunes, de reconocimiento, en tanto responsabilidad ética y política de la escuela, para acompañar trayectorias de las/os niñas/os, sostener derechos y producir conocimientos que permitan rehacer prácticas desde las experiencias situadas.

En conclusión, la experiencia pedagógica institucional en tiempos inéditos exige comprender a la escuela como formación social, cultural, histórica compleja que no permanece estática y en la que el hacer cotidiano, las miradas de asombro y las invenciones colectivas configuran caminos

que garantizan recorridos formativos y de escolaridad, para la construcción de futuros posibles.

Bibliografía

Achilli, E. (2010). Escuela, familia y desigualdad social. Una Antropología en tiempos neoliberales. Rosario, Laborde Editor.

Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: Tensiones, límites y posibilidades. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (Pp. 135-151). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Avila, O. (2012). Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. *Cuadernos de Educación*, 10 (10). Disp. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4510>.

Avila, O. (2017). Las intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. *Revista Páginas N°8* (12) Noviembre 2017. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar>

Arendt, H. (2005). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad. En: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Badiou, A. (1994). Filosofía, Ética y Política. Conferencia. Buenos Aires: Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental. Disp. En: http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/04/a04_04.pdf

Benza, G. y Kessler, G. (2021). El impacto de la pandemia en América Latina: retrocesos sociales e incremento de las desigualdades. *Laboratorio* (31), 12-33. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17672/pr.17672.pdf

Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel y otros, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (Pp.113-123). CABA: UNIPE.

Castoriadis, C. (1997) *La institución imaginaria de la sociedad*. En Colombo, E. (compilador). *El imaginario social*. Colección Piedra Libre. (Pp.29-63). Buenos Aires: Editorial Altamira.

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires: Del Estanque.

- Cerletti, A. (2012). La disrupción de lo nuevo. Un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018). Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. *Discusiones histórico-etnográficas Cuadernos De antropología Social*, (47), pp. 87-103. Disponible en <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3842>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Vega, C. y Hernández, J. (2011) *Mi casa, la emergencia; mi vida, en emergencia*. El escenario del programa 'Mi casa, Mi vida'. En: Núñez, A. y Ciuffolini, M. (Comp.) *Política y Territorialidad en tres ciudades argentinas*. (Pp 85-111) Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Duschatzky, L. (2012). *Confianza*. Serie Escuela de Maestros. Canal Encuentro, Argentina. Disp. En <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8052/688?temporada=1>
- Garay, L. (2015). *Así, ¿Quién quiere estar incluido? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Gutiérrez, A. (2013). *La vieja "nueva pobreza" en Argentina: redes y capital social en un universo heterogéneo*. Repositorio Institucional CONICET.
- Martinis, P. y P. Redondo (Comps.) (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: Colección Periferia - La Crujía.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Pereyra, A. (2020) *Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente*. En I. Dussel y otros, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (125-136). CABA: UNIPE.
- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO.
- Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos
- Thompson, E. (1984) *Tradición, Revuelta y conciencia de clases*. Madrid: Crítica.
- Tiscornia, S. (2015). *Reflexiones sobre el uso de la categoría territorio*. Política y Derechos.

Revista Jurídica de la Universidad de Palermo, 14 (1), 191-200. Disp. en https://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-14/Revista_Juridica_Ano14-N1_08.pdf.

Ubieto, J. (2021) *El mundo post-covid. Entre la presencia y lo virtual*. Bs. As.: Ned Ediciones.

Leyes y documentos

ANEXO II Resolución CFE N° 363/20 -EVALUACIÓN NACIONAL DEL PROCESO DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución 108/2020 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN