

# **Acerca de las reconfiguraciones e interpellaciones del lugar de las familias con niños y niñas en el nivel primario en la gestión cotidiana de la escolaridad obligatoria en tiempos de pandemia**

**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

**Subsecretaría 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/educacion/planeamiento/investigaciones/serie-informes](http://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/investigaciones/serie-informes)  
Correo electrónico: [investigacion@educacion.gob.ar](mailto:investigacion@educacion.gob.ar)

# 13

## **Acerca de las reconfiguraciones e interacciones del lugar de las familias con niños y niñas en el nivel primario en la gestión cotidiana de la escolaridad obligatoria en tiempos de pandemia**

**Material producido por el  
Ministerio de Educación de la Nación**

**Coordinación de Investigación  
y Prospectiva**  
Susana Schoo

**Equipo Editorial**  
Juan DOBERTI  
Elías PRUDANT  
Juan RIGAL

**Autores**  
María Paula MONTESINOS  
Marcelo OTERO

**Diseño**  
Karina ACTIS  
Coralia VIGNAU

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

Acerca de las reconfiguraciones e interacciones del lugar de las familias con niños y niñas en el nivel primario en la gestión cotidiana de la escolaridad obligatoria en tiempos de pandemia.

María Paula Montesinos y Marcelo Otero.

Serie Informes de Investigación / N° 13 / noviembre de 2023

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

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación que, desde un enfoque socioantropológico, se propuso documentar interpretativamente la relación escuelas – familias en el marco de excepcionalidad histórica de la pandemia desplegada a escala planetaria, que generó medidas, debates y controversias que le fueron dando contornos específicos. Dicha relación es abordada en el marco de la política de continuidad pedagógica y el giro en los modos de gestionar la vida, atravesados por la incertidumbre y miedo, que implicaron la aparición de la COVID-19 y las medidas sanitarias dispuestas. El enfoque elegido, que enfatiza la multidimensionalidad de lo social, busca documentar los sentidos y los modos por los cuales las personas adultas a cargo de las infancias gestionaron su escolaridad primaria - en modalidad remota en 2020 y en forma alterada y alterada en 2021 - y el conjunto de la vida cotidiana en un contexto dislocado y de profunda reconfiguración social. Reconfiguración que abarcó los modos sociohistóricos en que los procesos de escolarización se configuraron en densas tramas de co-presencialidad, trasladándose a hogares de docentes y estudiantes, atravesando los modos históricos, heterogéneos y asimétricos de la relación escuelas – familias a lo largo del tiempo. En el contexto pandémico enfatizamos el protagonismo que asumieron las personas adultas a cargo de las infancias, para que la escolaridad obligatoria pudiera efectivizarse aún en sus extremas heterogeneidades y desigualdades.

### Palabras claves

Escuelas – Familias – Nivel primario - Pandemia –Responsabilidad parental - Continuidad pedagógica - Escolaridad remota – Escolaridad alterada y alterada - Enfoque socioantropológico

## **Listado de abreviaturas**

- AMBA: Área Metropolitana de Buenos Aires  
ASPO: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio  
AUH: Asignación Universal por Hijo  
CFE: Consejo Federal de Educación  
DISPO: Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio  
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
GCABA: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
IFE: Ingreso Familiar de Emergencia  
LEN: Ley de Educación nacional  
LFE: Ley Federal de Educación  
MEN: Ministerio de Educación de la nación  
PBA: Provincia de Buenos Aires  
VSEH: Índice de vulnerabilidad socioeconómica del hogar

# Índice

Resumen .....	5
Palabras claves .....	5
Listado de abreviaturas .....	6
Índice .....	7
1.    Presentación .....	9
2.    Objetivos .....	11
3.    Marco teórico - metodológico .....	12
4.    Acerca de la pandemia y la política educativa de Continuidad Pedagógica..	15
4.1.    La construcción normativa de la Continuidad pedagógica .....	15
4.2.    Acerca de la conectividad y dispositivos en el marco de la Continuidad pedagógica .....	18
4.3.    Las familias desde la perspectiva estatal en el contexto de la Continuidad Pedagógica .....	19
5.    Problematización del campo. Acerca del concepto familia y la relación escuelas - familias .....	21
5.1.    Acerca del concepto de <i>familia</i> .....	21
5.2.    Historizando las relaciones <i>familias – escuelas</i> .....	23
5.3.    La escolaridad y la relación familias – escuelas en el contexto de la pandemia .....	25
6.    Presentación del material de campo .....	30
6.1.    María .....	32
6.1.1.    La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	33
6.1.2.    La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	37
6.2.    Graciela .....	42
6.2.1.    La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	45
6.2.2.    La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	50
6.3.    Lara .....	54
6.3.1.    La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	55
6.3.2.    La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	61
6.4.    Enrique .....	65
6.4.1.    La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	67
6.4.2.    La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	69

6.5. Felisa .....	73
6.5.1. La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	75
6.5.2. La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	79
6.6. Sabrina .....	81
6.6.1. La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	84
6.6.2. La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	88
6.7. Eliana y Martín .....	89
6.7.1. La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	91
6.7.2. La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	94
6.8. Susana .....	97
6.8.1. La escolaridad en la pandemia de 2020 .....	101
6.8.2. La escolaridad en la pandemia de 2021 .....	105
6.9. Colectivos de familias .....	106
6.9.1. Carolina – Padres Organizados .....	106
6.9.2. Verónica – Familias por la Escuela Pública .....	116
7. Aproximaciones interpretativas al material de campo .....	123
7.1. Acerca de las temporalidades .....	123
7.2. El desplazamiento de la escolarización obligatoria en el contexto de la pandemia: la educación remota y la escolaridad alternada y alterada .....	125
7.3. La relación familias – escuelas en el contexto de la pandemia .....	126
7.4. La comunicación entre escuelas – familias en el contexto de la pandemia .....	129
7.5. La gestión curricular en el hogar .....	131
7.6. Acerca de la conectividad, los dispositivos y el uso de plataformas .....	133
7.7. Acerca de los colectivos de familias .....	135
8. Consideraciones finales .....	137
9. Bibliografía .....	140
Documentos oficiales .....	145
Decretos presidenciales .....	146
Resoluciones MEN .....	146
Resoluciones CFE .....	146

## 1. Presentación

Esta investigación constituye una línea de continuidad con la realizada durante 2020, "Los sentidos en torno a la 'continuidad pedagógica' en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio".<sup>1</sup> En ese trabajo nos propusimos documentar - mientras transcurría la pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) - la continuidad pedagógica considerada tanto en su dimensión de política estatal como en la relativa a las prácticas de sujetos localmente situados. Y, desde una perspectiva relacional, abordamos la dimensión educativa/escolar en conjunción con otras dimensiones sociales igualmente alteradas desde la aparición de la pandemia. Y es que esta situación excepcional, dada su escala planetaria, y los modos de enfrentarla pusieron en tensión las maneras naturalizadas de vivir y producir y se visibilizaron y amplificaron profundas desigualdades sociales y educativas preexistentes.

Los resultados e indicios construidos en ese trabajo nos generaron nuevos interrogantes. Así, centramos el interés en documentar y analizar los procesos de sostenimiento de la escolaridad obligatoria en el contexto de la pandemia, recuperando la perspectiva de las personas adultas a cargo de las infancias que tuvieron que hacerse cargo de un conjunto amplio de responsabilidades y actividades, que desde hace más de un siglo se estatalizaron y quedaron oficialmente en manos de instituciones y actores especializados: escuelas y docentes. La suspensión de la presencialidad escolar y el establecimiento de la educación remota condujo a una relocalización de la gestión cotidiana de la escolaridad obligatoria en los hogares de docentes y estudiantes para, luego, virar a los modos alternados y alterados que asumió el regreso a la presencialidad escolar durante 2021.

El establecimiento del ASPO, una política urgente ante una realidad imprevista implicó, por un lado, la suspensión de la co-presencialidad en la que se realiza la tarea de transmisión de contenidos escolares y de sus coordenadas témporo-espaciales, así como del conjunto de lo que llamamos soportes de la escolaridad obligatoria. Se alteró el horario escolar y mutó el edificio escolar por las características de las viviendas de docentes y estudiantes. Asimismo, contar con el desayuno/merienda y/o almuerzo, disponer de materiales para la realización de actividades escolares, contar con la presencia de diversas iniciativas educativas (actividades extraescolares, programas de diverso tipo, etc.) y de variados roles docentes (maestra especial, integradora, auxiliares, etc.), la existencia de cooperadoras, entre otros, integran el conjunto de soportes de los procesos de escolarización con presencia institucional, más allá de su efectividad. Soportes que se discontinuaron durante gran parte de 2020 y de manera muy desigual y heterogénea se fueron retomando durante la segunda parte de 2020 y en 2021.

<sup>1</sup> El equipo de investigadores estuvo conformado por María Paula Montesinos, Carolina Ambao, Paula Morello, Marcelo Otero, Diego Paredes, Alejandra Santos Souza y Susana Schoo. Coordinación de Investigación y Prospectiva – SEEIE. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>

A este escenario, debemos considerar que la escolarización infantil también se construye en y depende de la activación de diversas figuras y redes del entorno próximo a las familias para colaborar en el traslado de los y los chicos hacia y desde la escuela, en tareas de cuidado en franjas horarias que cubren la jornada laboral de madres, padres y tutores que, en la mayoría de los casos, suele exceder el horario escolar. Asimismo, los procesos de escolarización infantil siempre rebasan a las instituciones escolares y a la acción de madres, padres y tutores: otros sujetos, instituciones y tramas relationales participan activamente en la producción de sentidos y prácticas en torno a lo que sucede en las escuelas. Como por ejemplo las actividades de apoyo escolar en manos de docentes particulares, instituciones privadas o de la sociedad civil (organizaciones sociales y barriales, merenderos, iglesias, fundaciones, etc.) que también se suspendieron en marzo de 2020 y que, de modo muy desigual, se fueron retomando al ritmo en que se desplegaban la pandemia y las medidas sanitarias en los diferentes escenarios locales. También pueden sumarse los profesionales psi, e integrantes de las redes de parentesco y del entorno próximo, que asumen de modo variable funciones de sostén de los aprendizajes de las y los estudiantes.

En este marco, los procesos de escolarización obligatoria quedaron fuertemente anclados a los *pisos diferenciales*<sup>2</sup> (Montesinos y Schoo, 2014) y a las desigualdades preexistentes y aumentadas en el transcurso de la pandemia (Montesinos et al., 2021). Y, también, a los modos heterogéneos y desiguales por los cuales las personas adultas a cargo de infancias hicieron frente a la escolaridad en el hogar, a la par que encaraban múltiples y complejos desafíos laborales, económicos y convivenciales y se acomodaban complejamente a la escolaridad alternada y alterada de 2021. En este proceso sociohistórico, la obligatoriedad escolar quedó tensionada, al quedar tan radicalmente subsumida a las posibilidades de cada hogar.

Como plantea Segura (2023), la pandemia fue global y, a la vez, "necesariamente situada en lugares concretos. En cada uno de esos lugares, con sus específicas configuraciones de alteridad y estructuras de desigualdad preexistentes, convergieron y se entrelazaron de modo específico flujos diversos (de personas, de virus, políticas, vacunas...) de escalas múltiples (globales, nacionales, locales), que desplegaron modos situados de experimentar la pandemia" (2023:30). Y los procesos de escolarización obligatoria durante la pandemia también asumieron múltiples y heterogéneas expresiones locales importantes de documentar.

Partiendo de estas preocupaciones, durante 2021 llevamos adelante una investigación - cuyos resultados presentamos en este informe - centrada en la relación familias y escuelas en el contexto de la pandemia y en las diversas formas asumidas por la escolaridad obligatoria en el período 2020 –2021, desde la perspectiva de personas adultas a cargo de estudiantes en el nivel primario, bajo el supuesto de que esa edad de la vida supone una mayor demanda e involucramiento adulto.

<sup>2</sup> Montesinos y Schoo (2014) elaboraron esta categoría para 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 en los niveles provincial, municipal y escolar. La categoría de pisos diferenciales 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. Es decir, remite a la insoslayable heterogeneidad de condiciones en que se despliega la escolaridad obligatoria. En el contexto de pandemia y de educación remota, la categoría pisos diferenciales la movilizamos para extenderla más allá de las escuelas y agencias educativas gubernamentales e incorporar los pisos diferenciales que implican los hogares de las y los docentes y los hogares de las y los estudiantes en múltiples dimensiones. Ver también Montesinos et al. (2021).

## 2. Objetivos

Los objetivos generales que orientaron la investigación consistieron en:

- a. documentar los modos en que las personas adultas a cargo de estudiantes del nivel primario desplegaron y significaron la gestión cotidiana de la escolarización obligatoria en el contexto de la pandemia;
- b. documentar las redefiniciones producidas en la relación escuelas – familias;
- c. indagar acerca de las redefiniciones sobre los sentidos de la escolaridad obligatoria en el contexto de la pandemia.

Con este marco, los objetivos específicos se focalizaron en:

- a. conocer las distintas estrategias que se desplegaron en los hogares para afrontar la escolaridad obligatoria de niños y niñas en el nivel primario;
- b. relevar la reconfiguración de la vida cotidiana de esos hogares.

### 3. Marco teórico - metodológico

La investigación buscó una aproximación a la relación familias-escuelas indagando en los modos diferenciales a través de los cuales las personas adultas gestionaron la escolarización obligatoria de las infancias a su cargo que estuvieran cursando preferentemente el nivel primario, tomando como recorte temporal el inicio de la pandemia hasta mediados de 2021.

Se trató de una investigación orientada por una perspectiva multidimensional y relacional de los procesos sociales bajo estudio. En este caso, de la experiencia de la pandemia que produjo un trastocamiento de las coordenadas temporales y espaciales en las que, de modo diverso, los sujetos organizábamos nuestras vidas en las esferas social, laboral, escolar y doméstica. Así, la perspectiva multidimensional permitió un acercamiento a la comprensión de las profundas reconfiguraciones de la vida cotidiana que ocurrieron en ese tiempo, entre ellas la vinculada a la escolaridad obligatoria; y a recuperar el carácter histórico de la relación escuelas – familias, pero desde la perspectiva de las personas a cargo de estudiantes del nivel primario.

La investigación se sostuvo en el enfoque socioantropológico (Rockwell, 1987 y Achilli, 2005) que permite documentar los sentidos y las prácticas que los sujetos construyen y movilizan en sus experiencias vividas. Dado el contexto del ASPO y del posterior Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), la entrevista en profundidad fue la estrategia metodológica empleada para recuperar, a partir de los relatos de las personas entrevistadas, cómo fueron significando los acontecimientos vividos. En las entrevistas, cada sujeto despliega su reflexividad movilizando sus diversas pertenencias e involucramientos en variadas tramas relaciones (familiares, de militancia, sociales, laborales). Esta perspectiva epistemológica permite recuperar la multiplicidad de planos y dimensiones desde las cuales las personas se refieren a sus prácticas cotidianas.

La selección de personas entrevistadas se produjo a partir de vínculos que fuimos movilizando, ponderando la diversidad de recorridos y de campos de inserción y actuación. Nos interesaba que los relatos incluyeran infancias que concurrieran a instituciones estatales y privadas de diferente tipo, que aludieran a diversas configuraciones familiares y las personas adultas tuvieran heterogéneas inscripciones sociales y laborales.

Realizamos diez entrevistas entre junio y octubre de 2021: seis de ellas de modo presencial y, el resto, de forma virtual. Del total, ocho fueron a personas adultas a cargo de estudiantes del nivel primario. Las dos restantes estaban dirigidas a documentar los posicionamientos y debates en torno al regreso a la presencialidad escolar que protagonizaron diferentes colectivos de familias. Una persona entrevistada pertenece a un colectivo con anclaje territorial en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y la otra es participante de un grupo con presencia federal. En todos los casos, les adjudicamos nombres de fantasía para preservar su anonimato.

Los relatos recogidos no representan el conjunto de experiencias vividas en el contexto de la pandemia y vinculadas a la escolaridad obligatoria. Pero sí proveen de indicios de procesos sociohistóricos más generales, al tiempo que permiten una aproximación a la heterogeneidad, la complejidad, las tensiones, los desafíos y temores vivenciados por los sujetos.

Para el diseño de las entrevistas y su análisis posterior, optamos por una estructuración temporal de los relatos según la cronología permeada por la calendarización de las decisiones estatales y el desarrollo de la pandemia: los momentos previos al establecimiento del ASPO, las diferentes etapas del año 2020 y las del año 2021 hasta el momento del encuentro con cada persona entrevistada. En cada recorte temporal se ponderaron las siguientes dimensiones: la composición y organización cotidiana de los hogares; distribución de las tareas de reproducción y cuidado, focalizando en las vinculadas a la escolaridad obligatoria de niñas y niños (relación con la escuela, las y los docentes y los contenidos escolares; existencia de otros soportes de la escolaridad, redes de colaboración y cuidado), la situación económica y laboral de los hogares y el lugar de las mujeres.

La opción por esta cronología temporal fue una decisión metodológica infundida, además, por una necesidad nuestra, como personas e investigadores que compartíamos con quienes entrevistamos la contemporaneidad de un momento excepcional y la vivencia de experiencias vitales que se desordenaban y dislocaban. Pero, claro, en los relatos surgieron otras temporalidades, de larga duración y, también, las vinculadas con el tiempo vivido y experimentado que se retoman en la presentación del material de campo.

Junto con las entrevistas, trabajamos con diversas fuentes secundarias: entre ellas, las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) desde marzo de 2020 hasta octubre de 2021 y otros documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la nación (MEN) así como publicaciones en medios gráficos y en diversas redes sociales de colectivos que nuclean a padres y madres que participaron en la discusión pública en torno al regreso a la presencialidad escolar. De este modo, hemos elaborado los siguientes corpus de datos:

**Corpus documental:** incluye las diferentes resoluciones del CFE entre marzo del 2020 y octubre 2021, así como documentos e informes realizados por el MEN que se encuentran en la bibliografía.

**Corpus material de prensa y redes sociales**

**Corpus de datos del trabajo de campo:** conformado por las diez entrevistas realizadas.

Como fruto de la investigación desarrollada en 2020, partimos de las siguientes **anticipaciones de sentido**, que fueron puestas en relación/contraste con el material de campo:

- El mayor peso en el sostenimiento de la escolarización obligatoria, particularizando en el nivel primario, recayó en las familias o entornos próximos de niños y niñas.
- Se visibilizaron y profundizaron la cantidad y variedad de tareas y esfuerzos que realizan madres, padres y tutores en el sostenimiento de la escolaridad obligatoria.
- Los modos en que se desplegó la continuidad pedagógica profundizaron las tendencias de incremento de la *responsabilización parental* (Santillán y Cerletti, 2018) en las tareas de cuidado y educación de las infancias.
- Dado el aumento de la heterogeneidad y desigualdad social y educativa desde el inicio de la pandemia, sostenemos un acrecentamiento de la tensión en torno a la obligatoriedad escolar.
- La educación remota en el contexto del ASPO y del DISPO provee de indicios acerca de la continuidad de la práctica familiar de apostar por la escolaridad obligatoria de las infancias, al tiempo que fue tensionada por las medidas sanitarias ante la pandemia, las políticas educativas y los pisos diferenciales preexistentes.

## 4. Acerca de la pandemia y la política educativa de Continuidad Pedagógica

### 4.1. La construcción normativa de la Continuidad pedagógica

En noviembre de 2019 en China se informan los primeros casos de personas contagiadas por un virus desconocido. A poco de andar, los casos se multiplicaron en diferentes países hasta llegar al nuestro: el 2 de marzo de 2020 se registra la primera persona contagiada. Así, la pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 se expandió a escala planetaria y desató una crisis económica y social de grandes proporciones. Desde su irrupción, derrumbó certezas y modos naturalizados de pensar el mundo y vivir en él. Profundizó desigualdades existentes y creó nuevas.<sup>3</sup> Durante 2020 y gran parte de 2021, la vida se dislocó y fue asumiendo dinámicas reconfiguraciones al calor del avance de la pandemia, de las medidas sanitarias, económicas y sociales y de sus efectos en las condiciones de vida de amplios conjuntos sociales. En este sentido, la medida sanitaria por excelencia durante gran parte de 2020, el ASPO, buscaba preservar la vida bajo el slogan “quedate en casa”. Al mismo tiempo, impactó en las condiciones materiales de vastos conjuntos sociales que vieron recortados sus ingresos monetarios. Por ello, el Estado Nacional también implementó tempranamente una serie de iniciativas que intentaron paliar en alguna medida los efectos económicos ocasionados.<sup>4</sup>

La experiencia histórica de la pandemia estuvo atravesada por la temporalidad estatal, que se expresó en una cronología de la pandemia desplegada al compás de las medidas dispuestas y sus etapas que, a lo largo del período 2020 -2021, procuraron regular las diversas dimensiones de la vida social en un “contexto de emergencia” (Paura, Staricco y Tucksnaider, 2022:147). La temporalidad oficial es uno de los modos de inteligir cómo las acciones estatales fueron construyendo el problema de la pandemia y de la escolaridad obligatoria en ese contexto y aparece objetivada en los documentos escritos que constituyen una vía para acceder a los modos en que los gobiernos interpretan las circunstancias en las que deben tomar decisiones con impacto en las poblaciones.

Las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), en tanto instancia de regulación de los sistemas educativos jurisdiccionales en un país federal, nos acercan a esa dimensión mientras se transitaba un *contexto extraordinario* (Resolución CFE N° 363/20, Anexo I:1) que dio lugar a una *educación de emergencia* (MEN, 2020a: 10).

<sup>3</sup> Ver Montesinos et al. (2021).

<sup>4</sup> 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 (ANSES, 2020). Desde su inicio hasta finales del 2020, se realizaron tres pagos. Luego, fue reemplazado por programas más focalizados como el Potenciar Trabajo. Otras medidas implementadas de forma transitoria fueron 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 alquileres. Para evitar una mayor pérdida de empleos, el Estado a través de la ANSES y en coordinación con otros organismos estatales, implementó el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP) dirigido a trabajadores formales del sector privado. Para un análisis del IFE y del ATP así como ciertas iniciativas provinciales, ver Heredia (2022).

En este contexto de excepcionalidad, un [Informe](#) del MEN afirma que cada sistema educativo en la mayor parte del mundo “se fue ‘inventando’ y sistematizando sobre la marcha dado que ningún sistema educativo en el mundo estaba preparado para traspasar masivamente a los hogares, de un día para el otro, la educación escolar de la totalidad de sus estudiantes” (MEN, 2020a:7). Por esto, sostiene que la “propia continuidad pedagógica debe ser entendida como un intenso proceso de aprendizaje de los sistemas educativos, y en tanto tal, debe ser evaluada. En este proceso, han intervenido la provisión de recursos materiales y pedagógicos y las orientaciones producidas por los Estados, tendientes a otorgar mayor sistematicidad a las acciones a medida que se prolongaba el aislamiento preventivo. Pero, fundamentalmente, ha sido resultado de la creatividad y el compromiso de escuelas, docentes y familias que han reinventado, en un contexto de altísima complejidad, los modos de sostener a la distancia la relación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con la escuela y el aprendizaje” (MEN, 2020a:7). Este extracto configura un reconocimiento de los desafíos del momento: caminar por un terreno que ponía a prueba rutinas, procedimientos e intervenciones ya conocidas. La diferencia estacional con los países ubicados por arriba de la línea del Ecuador permitía ir observando la evaluación de la pandemia y analizar el repertorio de respuestas que iban desplegando. Comparación que, desde la perspectiva oficial, permitía imaginar escenarios posibles ajustados a las realidades locales. Así, en una resolución del 15 de mayo de 2020 puede leerse: “aquellos países que se encuentran en un estadio más avanzado de la pandemia, están comenzando a producir definiciones sobre la acreditación de aprendizajes y promoción del año escolar y las condiciones y modalidades de reanudación de las clases, tanto desde el punto de vista sanitario como organizacional y pedagógico, en un proceso que seguimos atentamente y que va a permitir acumular en el mundo una experiencia de la que tenemos que aprender” (Resolución CFE N° 363/20, Anexo I:1). En el Anexo II de esta Resolución pueden leerse las acciones emprendidas por los estados nacional y provinciales desde los inicios del ASPO y advertir las variaciones en la proyección temporal de las acciones estatales: del corto al mediano plazo a medida que se extendía la suspensión de la presencialidad escolar. Desde la perspectiva oficial, la prolongación del ASPO “nos colocó frente a la necesidad de crear mejores condiciones para acercar la educación escolar a los hogares y para proteger el derecho a la educación de la población más afectada por la desigualdad social” (Resolución CFE N° 363/20, Anexo I:2).

En este punto, resulta pertinente recuperar la cronología de las medidas estatales respecto de la escolaridad en el contexto de pandemia. Argentina, al igual que la gran mayoría de los países del mundo,<sup>5</sup> estableció la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos. Amparada en el Decreto N° 297/20 que estableció la vigencia del ASPO como medida sanitaria, el lunes 16 de marzo, la Resolución MEN N° 108/20 suspendió la presencialidad escolar por catorce días. Medida que se fue prorrogando durante todo el año, con eventuales y reducidas habilitaciones. En este momento inicial, el MEN estableció continuar con la presencialidad en las escuelas para las tareas administrativas y las vinculadas a las prestaciones alimentarias (Resolución MEN N° 108/20, Art. e) e instala la política *Seguimos Educando* (Resolución MEN N° 106/20)<sup>6</sup> que promovía la *continuidad pedagógica* junto a diferentes iniciativas gestadas en las provincias y la CABA.<sup>7</sup> Este programa puso a disposición de docentes y estudiantes diversos materiales a

<sup>5</sup> “Según un informe publicado por OREALC-UNESCO, a principios de abril de 2020 “más del 91% de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) ha sido afectada por el cierre de escuelas en más de 180 países” (Resolución CFE N° 363/20, Anexo II:1).

<sup>6</sup> Ver: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-presento-el-programa-seguimos-educando> y <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

<sup>7</sup> Ver Coordinación de Investigación y Prospectiva (2020).

través de variadas plataformas y recursos digitales, así como programas de radio y TV y la elaboración de materiales impresos de diverso tipo especialmente pensados para la amplia población que quedaba al margen de las propuestas escolares digitales por problemas o carencias en la conectividad y en la posesión de dispositivos. En este sentido, los documentos y normativas advierten tempranamente uno de los efectos del ASPO: la profundización de las *brechas socioeducativas*. Y, por esto, en mayo se aprueba la realización de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica con el objetivo de “*brindar insumos para la toma de decisiones, la planificación del retorno a clases y la reorganización de las actividades educativas en el marco de las responsabilidades concurrentes que tienen el Estado Nacional y los Estados jurisdiccionales para la garantía del derecho a la educación en Argentina*” (Resolución CFE N° 363/20, Anexo II:3). Sus resultados, publicados a mediados de ese año, brindaron un panorama de los modos heterogéneos en que se desplegó la escolaridad en los primeros meses de 2020. Más adelante retomaremos algunos de ellos.

En agosto de 2020, el CFE estableció criterios para que las jurisdicciones puedan implementar la escolaridad de forma presencial, no presencial o una combinación de ambas modalidades en virtud de la dinámica epidemiológica y de la definición de los cronogramas escolares según los protocolos de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa (Resolución CFE N° 366/20, en cumplimiento del Protocolo Marco y los Lineamientos Pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/20) ([Hirsch y Petrelli, 2022](#)). Para fines de 2020, se habilitaron instancias presenciales parciales, acotadas, de heterogénea concreción en las diferentes jurisdicciones y escuelas, mediadas por protocolos, para quienes debían asistir a dispositivos de revinculación escolar y pasaban de ciclo y/o de nivel educativo (Resolución CFE N° 368/20). A nivel nacional, en noviembre de 2020 se establece el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) (Decreto N° 875/20) en aquellas zonas que cumplieran con ciertos parámetros sanitarios y epidemiológicos.

El año lectivo 2021 arranca con un retorno gradual a las escuelas regido por los criterios epidemiológicos establecidos por la Resolución CFE N° 370/20 y con la coexistencia de instancias de presencialidad con formatos de educación a distancia (Resolución MEN N° 0112/21) o combinada. Las Resoluciones CFE N° 387/21 y N° 400/21 fijaron los protocolos que debían cumplir las escuelas con el consiguiente impacto en la reconfiguración de las modalidades de organización institucional que ampliaron y flexibilizaron los formatos vigentes (Hirsch y Petrelli, 2022). A poco de andar, y fruto del aumento exponencial de casos de COVID, el Poder Ejecutivo Nacional suspende las clases presenciales del 19/04 al 30/04/2021 en la zona del AMBA (Decreto N° 241/21). A diferencia del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, el de la CABA no acata la medida, judicializa la medida presencial y establece el regreso a la presencialidad escolar en su jurisdicción. Luego del receso invernal, se retoma la presencialidad plena en todo el país mediada por los protocolos (Resolución CFE N° 402/21).

Durante 2020 y 2021 la escolaridad se vio profundamente alterada. El año 2020 comenzó con una suspensión transitoria de la presencialidad que terminó instalándose en forma definitiva (Ambao y Santos Sousa, 2022). En ese año primó lo que en otro trabajo denominamos *escolaridad remota* (Montesinos et al., 2021) en función de los enormes desafíos atravesados dadas las condiciones espaciales, temporales, sociales, económicas y subjetivas en que debía desplegarse. Las acepciones del adjetivo remoto, *lejano, no verosímil o muy distante de suceder, vago, impreciso*, nos permitieron nombrar procesos y situaciones desplegadas durante la *continuidad pedagógica* de 2020 y a la diversidad de escenarios configurados para el sostenimiento de la escolaridad obligatoria. Una entrevistada en 2020 señaló que la educación se había convertido en un *campo minado* (Montesinos et al.,

2021). Durante todo este tiempo, los actores escolares se vieron enfrentados a repensar y revisar sus prácticas pedagógicas, a realizar adaptaciones curriculares y a considerar los contextos de aprendizaje de estudiantes y familias como mediaciones de la enseñanza. Los recursos puestos a disposición por las diferentes jurisdicciones no siempre se adaptaron a las necesidades y realidades locales, y muchos y muchas docentes, en una práctica para nada novedosa, diseñaron y desplegaron sus propios materiales y adaptaciones para seguir sosteniendo sus prácticas pedagógicas (Montesinos et al., 2021).

El año 2021 se vio atravesado por modos de organización de la escolarización mucho más dinámicos y cambiantes (Ambao y Santos Souza, 2022). Así, 2021 estuvo signado por lo que denominamos como una *escolaridad alterada y alternada* dado que el regreso a la presencialidad escolar estuvo atravesada por disposiciones en torno a la distancia física, el diseño de grupos de estudiantes más reducidos (burbujas), la adecuación de los espacios a criterios de ventilación, el escalonamiento en los horarios de ingreso y egreso, la activación de medidas ante casos sospechosos y confirmados, el lavado de manos, el uso de alcohol y del barbijo, la excepción de la asistencia presencial para estudiantes, docentes y personal no docente por convivir o pertenecer a un grupo de riesgo, y la posibilidad o no de servir alimentos (Ambao y Santos Souza, 2022). Prácticas cotidianas que, al ritmo de los contagios y el avance de la vacunación, procuraban gestionar el regreso a la co-presencialidad escolar en sus heterogéneas y dinámicas organizaciones y adaptaciones institucionales y familiares.

## 4.2. Acerca de la conectividad y dispositivos en el marco de la Continuidad pedagógica

Durante 2020 y gran parte de 2021 uno de los vectores centrales de la política de continuidad pedagógica se apoyó en el uso de dispositivos digitales conectados en red a través de *plataformas*. Estas aplicaciones, de carácter empresarial y anclados en la red Internet, ofrecen una gama de servicios para una comunidad de usuarios. Las plataformas poseen formas de uso estipuladas a partir de la recolección de los datos de navegación e interacción de las y los usuarios y de la presentación de una interfaz personalizada, a partir de esa recolección de datos (Lorente, 2022). En el marco de una *educación en emergencia* (MEN, 2020a:10) y “una situación inédita en la historia de la escolarización” (Ibid.:7), las escuelas se vieron obligadas a migrar a plataformas (Lorente, 2022) de uso más o menos habitual en sus comunidades y utilizadas a través de aplicaciones propietarias (es decir, que implican un pago por su consumo) que no estaban diseñadas para tareas pedagógicas. Estas prácticas pueden pensarse como una continuidad del uso de medios de comunicación en red que se utilizan en múltiples ámbitos de la vida social y que se adaptaron y ampliaron al campo educativo.

Ese proceso de adaptación a entornos virtuales requería al menos dos condiciones necesarias, aunque no suficientes. En primer lugar, disponer de redes de comunicación fiables y con capacidad para un uso que se masificó a niveles inéditos y, por tanto, impensados (desde el campo educativo, el teletrabajo, los vínculos interpersonales, hasta trámites en red o usos vinculados al entretenimiento). Esto dio lugar a un crecimiento en la exigencia de conectividad<sup>8</sup> que las personas enfrentaron a través del pago de datos en las redes móviles de telefonía o en cambios en la conexión de las redes hogareñas. Sin embargo, el acceso a este recurso profundizó desigualdades preexistentes y creó nuevas, ya que dependía de la disponibilidad de la red.

<sup>8</sup> Entre diciembre de 2019 y diciembre de 2020 se registró un 50% de incremento en el uso de la red.

nibilidad de ingresos monetarios, de la ubicación geográfica de los hogares y de la factibilidad de conexión a esas redes de cada territorio. La discusión sobre el acceso a la conectividad tomó carácter público en los primeros meses de 2020. Como consecuencia, el gobierno nacional, por un lado, estableció el carácter de servicio público esencial de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) mediante el Decreto N° 690/20 e intentó la implementación de un servicio accesible conocido como Prestación Básica Universal. Esta medida fue judicializada por las empresas prestatarias y no pudo implementarse. Por otro lado, estableció acuerdos de tasa cero que permitieron acceder al sitio Seguimos Educando y a recursos de universidades públicas para sus estudiantes, sin que se contabilizase como consumo adicional de datos (Califano, 2022).

En segundo lugar, este proceso de adaptación a entornos virtuales aumentó el uso de dispositivos desarrollados para usarse de modo individual, como los teléfonos celulares, cuya demanda y uso creció exponencialmente. Según un [Informe del MEN](#) (2020b), fue el principal dispositivo utilizado en prácticas escolares en la primera mitad de 2020, aunque no se pueda caracterizarlos según su capacidad y potencial, dado que son dispares según el modelo y sus atributos. Según ese trabajo, menos de la mitad de los hogares encuestados contaba con acceso fijo y de buena calidad a Internet y 3 de cada 10 hogares no contaban con ese servicio. El 27% de las personas encuestadas accedía sólo por celular y el 3% no contaba con servicio de Internet de ningún tipo. De los hogares que contaban con el servicio, la tercera parte manifestó problemas en la señal. Para el caso de las computadoras, el 53% señaló no contar con una computadora liberada para uso educativo; y la posibilidad de contar con equipos era el doble en familias con hijos en instituciones privadas respecto de las que mandaban a sus hijos a escuelas estatales (MEN, 2020b:2).

#### **4.3. Las familias desde la perspectiva estatal en el contexto de la Continuidad Pedagógica**

En los diversos documentos y normativas consultadas aparecen menciones al lugar que las familias tuvieron en el sostenimiento de la escolaridad en los momentos de vigencia del ASPO. Por un lado, aparece tempranamente un reconocimiento a su papel junto a escuelas y docentes a los fines de *“sostener a la distancia la relación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con la escuela y el aprendizaje”* (MEN, 2020a:7). Por el otro, aparecen menciones que señalan especialmente los impactos del nuevo escenario en las condiciones de vida familiares y éstas a su vez en las condiciones de escolarización de las infancias y adolescencias. Desde la perspectiva oficial, la escolaridad remota significó *“de un modo inexorable, que las condiciones de vida familiares sean, a la vez, condiciones de escolarización para las y los estudiantes. Todo aquello que la escuela puede contribuir a mitigar en términos de desigualdades, se recrudece en esta educación en tiempos de emergencia donde son definitorios los recursos educativos y materiales de los hogares”* (MEN, 2020a:96). Por esto, la heterogeneidad de hogares y familias aparece mencionada como una dimensión importante a considerar en las propuestas diversificadas. Un documento del MEN, que realiza un balance de las acciones desplegadas en 2020 y parte de 2021, plantea que: *“Reforzamos alternativas para seguir educando a la distancia sosteniendo los procesos de aprendizaje, entendiendo el valor de mantener a las y los estudiantes vinculados con sus docentes a través de los recursos que cada familia tuviera disponible”* (MEN, 2021:2). Asimismo, y en la medida en que se reconocen las tareas vinculadas a la transmisión que debían encarar las personas adultas a cargo de las infancias, también las familias fueron destinatarias de acciones para reforzar el rol de acompañamiento pedagógico: *“El traslado de la educación es-*

*colar a los hogares como consecuencia de la suspensión de clases requirió de un altísimo compromiso de las familias en acompañar la educación de sus hijos e hijas. Para acompañarlas en ese esfuerzo, pusimos a disposición recursos, materiales y desarrollamos acciones que ofrecen herramientas para transitar este tiempo inédito*" (MEN, 2020a:16). En la misma perspectiva aparecen invocadas las familias en la justificación del programa Seguimos Educando: "*El programa también fue concebido como una herramienta para que las personas adultas de la familia puedan recordar y repasar para compartir el desafío de aprender en los hogares junto a las chicas y los chicos*" (MEN, 2021: 6).

## 5. Problematización del campo. Acerca del concepto *familia* y la *relación escuelas - familias*

### 5.1. Acerca del concepto de *familia*

Desde los estudios sociales críticos, la categoría *familia* viene siendo fuertemente discutida. Para Bourdieu (1997), la palabra *familia* tiene la característica de mostrarse como autoevidente y, bajo la apariencia de describir una realidad, la construye. Al hablar de *familia*, se la asocia con la idea naturalizada y hegemónica de familia nuclear occidental, que vive en una residencia separada de los hogares de sus progenitores y está formada por una pareja monogámica, heterosexual, con pocos hijos e hijas. Segalen (1992) afirma que, en todo caso y sin generalizar, ese modelo hegemónico es un momento en el desarrollo histórico y destaca, al igual que Cerletti (2010), cómo la antropología dio cuenta de la multiplicidad de modalidades de organización del parentesco en diferentes sociedades. Desde la sociología, Jelin (1998) afirma que la *familia* es una institución social creada y transformada por las personas en la vida cotidiana a través de la práctica social individual y colectiva por lo que los estudios sobre familias deben abordarse en diálogo con los contextos sociohistóricos. Jelin distingue analíticamente entre *familia* y *grupo doméstico*. A la familia le reserva la definición clásica en la que “*sexualidad, procreación y convivencia coinciden en el espacio privado del ámbito doméstico*” (1998:6). Pero, advierte que la familia integra una red de parentesco más amplia al tiempo que constituye un grupo co-residente cuyos integrantes participan en tareas cotidianas vinculadas a su mantenimiento (Jelin, 1984). Segalen (1992) agrega que los grupos domésticos aluden a conjuntos de personas co-residentes, que pueden coincidir o no con la pareja y sus hijos e hijas y contemplar, según el contexto, la presencia de parientes más o menos cercanos y otras personas unidas o no por lazos de parentesco. Achilli, por su parte, propone la categoría *grupos familiares*, aludiendo al “*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 et al., 2000; Achilli, 2010). Y remarca la importancia de estudiar la composición de los grupos familiares y las dinámicas de la vida cotidiana familiar: la división interna del trabajo doméstico, la distribución de la autoridad intrafamiliar, los vínculos intergeneracionales y las significaciones construidas por los sujetos que intervienen en la vida familiar, así como sus condiciones laborales (en Saccone, 2012:36).

Bourdieu (1997) señala el papel del Estado en la construcción de categorías oficiales que favorecen una organización familiar en detrimento de otras. En Argentina, ciertas normas tienden a reforzar el modelo hegemónico de familia nuclear heterosexual, nuclear y neolocal. Otras lo han interpelado: la Ley de Matrimonio Igualitario 26.618/10 incluyó en el Código Civil la posibilidad de que personas del mismo sexo contraigan casamiento, reconociéndoles iguales derechos y obligaciones que las parejas heterosexuales. La Ley de Identidad de Género N° 26.743/12 convalida la identidad de género autopercebida poniendo en tensión el modelo cis y

heteronormativo hegemónico.<sup>9</sup> No obstante, y a pesar de la diversidad de arreglos familiares que existieron y existen, Cerletti (2010) enfatiza la fuerte naturalización de la categoría *familia* (en singular) en el sentido común científico que está presente en propuestas de organismos nacionales e internacionales y en ciertas producciones académicas. Esta naturalización conduce a que los arreglos familiares que se apartan de ese modelo sean significados como desviaciones y patologías, aún en contextos de avances legislativos. Procesos ampliamente documentados en diferentes campos de las políticas sociales y, en particular, en el educativo.

Como han advertido tempranamente los movimientos y teorías feministas, el modelo de familia nuclear, heterosexual y neolocal se asienta en la división sexual del trabajo que escinde el ámbito privado/doméstico – asignado a la mujer y su prole, donde se realizan las tareas que permiten la reproducción - y el ámbito público - asociado a la producción y territorio de los varones -, configurando el ordenamiento social patriarcal. Asimismo, señalaron tempranamente los lazos entre el trabajo no remunerado, el sesgo de género, la sobreexplotación de las mujeres y la contribución de estos procesos en la acumulación del capital. A estos desarrollos, se acoplan los de la llamada *economía feminista*<sup>10</sup> y el concepto de *economía del cuidado* (Rodríguez Enríquez, 2015) que retoma los debates, de larga data, en torno al trabajo doméstico.<sup>11</sup> Dicho concepto, aunque porta límites difusos y es objeto de permanente discusión, refiere en un sentido amplio “*a todas las actividades y prácticas necesarias para la supervivencia cotidiana de las personas en la sociedad que viven. Incluye el autocuidado, el cuidado directo de otras personas (la actividad interpersonal de cuidado), la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado (la limpieza de la casa, la compra y preparación de los alimentos) y la gestión del cuidado (coordinación de horarios, traslados a centros educativos y otras instituciones de supervisión del trabajo a cuidadoras remuneradas, entre otros)*” (Rodríguez Enríquez, 2015). Esta perspectiva enfatiza la estrecha relación entre el trabajo de cuidado y el funcionamiento económico capitalista y los efectos que la actual organización del sistema de cuidados, especialmente el no remunerado que se realiza al interior de los hogares, produce en la vida económica de las mujeres.<sup>12</sup> Desde estos enfoques, hablar de familias en general entraña el riesgo de diluir cada arreglo familiar particular, así como la desigual distribución de tareas y responsabilidades entre sus integrantes.

<sup>9</sup> La Ley define a la identidad de género autopercebida como “*la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo*”.

<sup>10</sup> Rodríguez Enríquez (2015) sostiene que la economía feminista focaliza en la relación producción/reproducción incorporando conceptos analíticos específicos: división sexual del trabajo, organización social del cuidado y economía del cuidado. Esta disciplina aborda la pobreza como una problemática multidimensional y aboga por incorporar en los estudios la dimensión de la pobreza por tiempo. Se trata de estudios que documentan los procesos de feminización de la pobreza y los efectos ambiguos de ciertas políticas estatales sobre la autonomía de las mujeres.

<sup>11</sup> Para una historización de estos debates, ver Federici (2013).

<sup>12</sup> Para aludir al trabajo de cuidado no remunerado, la autora acude al concepto de organización social del cuidado que refiere a las maneras en que “*familias, Estado, mercado y organizaciones comunitarias producen y distribuyen cuidado*”. Y propone hablar de *redes de cuidado para aludir “a los encadenamientos múltiples y no lineales que se dan entre los actores que participan en el cuidado, los escenarios en los cuales esto sucede y las interrelaciones que establecen entre sí y que inciden en lo denso o débil que resulta la red de cuidados”, conformada por “*personas que dan cuidado y las que lo reciben así como los actores institucionales, los marcos normativos y las regulaciones, la participación mercantil y también la comunitaria. Esta red de cuidados es dinámica, y por eso mismo, puede ser transformada*”* (Rodríguez Enríquez, 2015).

## 5.2. Historizando las relaciones *familias – escuelas*

Una dimensión central en el proceso de moldeamiento de la familia moderna y de la noción hegemónica de familia nuclear fue el surgimiento de la escuela moderna, y particularmente de la escolaridad obligatoria, mediante el desplazamiento de una parte importante de las funciones educativas en un proceso en el que la escuela pasa de ser la prolongación de la educación familiar a la producción de la familia por la escuela.<sup>13</sup>

En este proceso, la relación escuelas – familias fue cambiando según las coyunturas sociohistóricas. Cerletti (2012) señala que la Ley N° 1420/1884 no menciona a las familias sino a “padres, tutores o encargados”, quienes deben cumplir con la obligación de escolarizar a sus hijos e hijas para evitar una multa (2012:73). Con el tiempo, el modelo hegemónico de familia pasó a considerarse “agente natural y primario de la educación” como aparece en la Ley Federal de Educación (LFE) o la vigente Ley de Educación Nacional (LEN) (Cerletti y Santillán, 2011). En ambas, se hace presente “la invitación/pedido/reclamo a la participación/acompañamiento/corresponsabilidad familiar” en relación con la escuela y la trayectoria escolar de sus hijos e hijas. Esto conduce a que las instituciones educativas demanden acciones enunciadas como acompañamiento y participación (Cerletti, 2012 y en Cerletti y Santillán, 2011:9) como “el cumplimiento del horario escolar, la provisión de útiles y materiales, la supervisión de tareas en el ámbito doméstico, las acciones de ‘apoyo’ del aprendizaje (relatar cuentos para estimular la oralidad, realizar juegos donde se ponen en práctica contenidos de matemática, etc.), y la asistencia a citas y reuniones” (2011:9). Este modo de significar la relación familias – escuelas influye en que muchos actores escolares invoquen a las familias como variable explicativa de los desempeños escolares de las infancias con términos como “faltas, fallas, abandono o desinterés” (2011:9).

Achilli (2010) documenta, en pleno auge neoliberal de los años 90, los modos en que las familias fueron a un tiempo víctimas de las políticas estatales de ajuste a la vez que se las responsabilizaba por las ausencias generadas por esas mismas políticas. Transformaciones que abonaron procesos de diferenciación entre escuelas y familias, especialmente las de los sectores subalternos. En las relaciones escuelas-familias, Achilli señala la existencia de problemas de comunicación o interpretación en torno a la escolarización y las trayectorias escolares, y el rechazo y las tensiones que generan en las familias ciertas recomendaciones escolares. Estos procesos neoliberales de transferencia de responsabilidades del Estado hacia las personas generaron una profundización del discurso que recarga en las familias, especialmente de sectores subalternos, la responsabilidad última de la escolarización de las infancias y adolescencias (Cerletti, 2014). Neufeld, Santillán y Cerletti (2015) remarcan que estas enunciaciones, con fuertes sesgos estigmatizantes se inscriben en discursos y producciones escritas (del ámbito académico y de organismos nacionales e internacionales) que van instalando la idea de que ciertas formas de actuar de las familias son condición de una escolarización exitosa.

Siede (2017), desde un abordaje sociohistórico, utiliza figuras literarias para caracterizar las relaciones entre el sistema educativo argentino y las familias a lo largo del tiempo: la *cuña*, la *prótesis*, la *criada*, el *depósito* y el *guante*, que asumen sentidos y prácticas que se reactualizan en diferentes momentos históricos. También, analiza las relaciones y tensiones entre familias y escuelas en cinco dimensiones: *confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación*. Respecto de la *confianza*, plantea que las familias desconfían de lo que los actores escolares ha-

<sup>13</sup> Sarmiento, en nuestro país, da cuenta de este pensamiento.

cen y éstos desconfían de las familias cuando las ponen como excusa ('*si la familia no acompaña...*'). La *autoridad* refiere a la capacidad técnica que se reconoce en el otro. Históricamente hay un contrapunto entre los saberes domésticos que aportan las familias y los de la escolarización. En la actualidad, se multiplicaron las voces autorizadas sobre la crianza (especialistas, medios de comunicación, redes sociales, etc.) y esto quitaría representatividad al rol docente. Desde la perspectiva de los actores escolares, focalizan en rasgos de las familias que anteponen sus problemas y circunstancias a las actividades de acompañamiento escolar de sus hijos e hijas. La *legitimidad* se vincula con los ámbitos de actuación en los que escuelas y familias deberían ocuparse e incluye la demarcación (y las tensiones que conlleva) de sus territorios y fronteras que fueron cambiando a lo largo de la historia a partir de procesos sociales, políticos, etc. (como por ejemplo el higienismo, las dictaduras, los movimientos juveniles y los feminismos, etc.). Para Siede, en la actualidad las familias defienden el derecho a la diversidad (y demandan que la escuela no imponga un modelo de normalidad) y la escuela lo reclama sin saber muy bien cómo manejarlo. Al mismo tiempo, las familias reclaman a la escuela que se ocupe de aquello que no se logra en el hogar. A la *comunicación*, Siede la divide en tres niveles, *trato, contrato y sustrato*. El *trato* refiere a intercambios puntuales y dinámicos entre dos o más personas o sectores institucionales, de manera informal o escrita, vinculada a la información cotidiana. Los canales y modalidades de comunicación institucionales se multiplican y uno de los problemas suele ser la terminología utilizada, no siempre compartida por los interlocutores. El *contrato* refiere a las expectativas recíprocas y se mueve con los cambios de época y la vida social. El nivel de *sustrato* alude a las representaciones y valoraciones sobre las que se asienta el contrato como las vinculadas a la infancia, educación y crianza. La *cooperación* refiere a tensiones como las que pueden aparecer en torno a la participación de las familias en la gestión institucional, con fricciones más o menos solapadas. Siede se detiene en la cooperación familiar vinculada a los aprendizajes escolares como, por ejemplo, las tareas para el hogar sobre las que no existe un criterio homogéneo entre ambas instituciones y se presentan posiciones que van desde abolirlas hasta otras que quieren ampliarla.

[Giovine y Martignoni](#) (2008) sostienen que los discursos de las familias hacia las escuelas dan cuenta de un desplazamiento jerárquico que saca a éstas del lugar de institución pública con mayor autoridad, reconocimiento y legitimidad para la formación social de las nuevas generaciones. Las autoras señalan que la desconfianza y la necesidad de negociación y validación permanente son las nuevas características del contrato escuela-familia. Como contrapartida, indican que la familia se hace presente en el discurso de la escuela y en su hacer poniendo en juego una acción de selección. La escuela considera a la familia —y en particular sus equipos directivos— según su normalidad o riesgo y, según esa clasificación, se define la incorporación de estudiantes a partir de su capacidad de alterar el orden normal. Advierten que es necesario actualizar la relación escuela-familia, incorporando la diversidad de arreglos familiares existentes como un gesto de democratización y de acercamiento entre ambas instituciones.

### 5.3. La escolaridad y la relación familias – escuelas en el contexto de la pandemia

Dussel propone pensar lo que define como *domestización de la escuela*, preguntándose “¿qué sucede con el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas?” (2020: 339) al cerrarse las escuelas y trasladarse los saberes y el aprendizaje escolar a cada hogar. Plantea tres ejes para abordar este escenario. El primero se vincula con definir al aula como espacio material y como una estructura comunicativa. Con la vigencia del ASPO, se producen tensiones por la desigualdad de acceso a la conectividad digital - que no se reemplaza con la distribución de materiales impresos - , la existencia y calidad del espacio de trabajo y las posibilidades de las familias para sostener y acompañar los aprendizajes de las infancias. La autora sostiene que “*las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos que lo que permite una infraestructura tecnológica tremadamente desigual*” (Ibid.:340). Otra tensión se vincula con la mayor individualización del trabajo pedagógico, que también advertimos en otro trabajo (Montesinos et al., 2021).<sup>14</sup> Así como la escuela puede ser vista desde “*su condición disciplinaria, (...) es, también, y quizás sobre todo, un espacio de autonomía, de potencial emancipación de los chicos respecto de sus familias y de las familias respecto de los chicos*” (Dussel, 2020: 340). Alerta sobre ciertos “excesos de miradas y atención” hacia chicos y chicas de los sectores medios urbanos en contraposición con la desvinculación y desenganche en los sectores más pobres; desigualdades, como otras, acrecentadas en la pandemia. La *domestización de la escuela* supone un borramiento de fronteras entre el hogar y la escuela y conlleva la obligación de las familias por asumir tareas que pueden confundir y complicar vínculos, la falta de un tiempo autónomo de las infancias y la pérdida de la posibilidad de construir redes de conocimiento y afectivas por fuera de las familias. También conduce a una intensificación del trabajo docente que debió realizarse sobre nuevos soportes y que fue objeto de mayor evaluación. La autora señala los límites de las plataformas digitales para reponer el trabajo propio de un aula material, donde cada docente organiza el trabajo de modo simultáneo para todos al tiempo que para cada uno. El segundo eje refiere a los *contenidos* y señala la dificultad que entraña la multiplicidad de soportes a la hora de sostener el diálogo pedagógico propio de los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos. Diálogo también obturado por la sobrecarga de tareas escolares que demandó este tiempo. El tercer eje refiere a las *tecnologías de la escuela* y analiza brevemente los soportes usados (cuadernos, pizarrón, pantallas, etc.) para realizar diferentes operaciones. Sostiene la necesidad de pensar a la escuela como una combinación de soportes y, por lo tanto, no abordar la ausencia del aula material sólo desde el soporte de la digitalización.

Terigi (2020) propone pensar la situación excepcional representada por la suspensión de la presencialidad escolar desde la perspectiva de la psicología educacional. Para ello, retoma el eje de la *continuidad /discontinuidad del aprendizaje* entre diferentes contextos (uno artificial, creado por la escuela y otros, como el familiar, el laboral, etc.) y propone analizarlo a través de dos vectores: *la descontextualización y el sentido*. Respecto del primero, señala que la escuela descontextualiza los saberes respecto de sus orígenes de producción y los recontextualiza según las reglas de su propio funcionamiento. Esta operación se ve alterada por lo que Terigi llama *aprendizaje en el hogar-que se pretende que sea-comandado por la escuela*. En este escenario, pasó a ser clave la disponibilidad de recursos digitalizados que entraña dos riesgos. Por un lado, acentúa la descontextualización de los contenidos.

<sup>14</sup> También otras autoras como María Victoria Pavesio (2022).

dos curriculares ya que el uso de esos recursos se rige por el criterio de su disponibilidad digital. Y, por el otro, la virtualidad sólo es abordada como un canal. Respecto del vector de sentido, la autora remite a la motivación por aprender y señala que las tareas, como forma generalizada de lo escolar en épocas de ASPO, implican un aprendizaje atomizado y discontinuo que no ofrece motivos genuinos para que las y los estudiantes aprendan. Terigi reivindica la tarea especializada docente frente a la refamiliarización de relaciones sociales que se produce cuando la escolaridad se desplaza al hogar y alerta acerca del riesgo de pensar a la virtualidad solo como una herramienta e intentar reproducir lo que la escuela hace en un canal diferente.

Di Piero y Chiappino (2021) realizan un estudio que analiza las propuestas educativas del nivel nacional y de las 24 jurisdicciones con eje en las referencias a las familias. Como resultado, señalan que encuentran dos tipos de interacción. Por un lado, las de orden pedagógico y, por el otro, las que contienen *indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas que apuntan a la construcción de un nuevo oficio de estudiante: el oficio de estudiante a distancia*” (335). Son seis las provincias que incorporaron indicaciones de orden pedagógico (Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, Misiones, Tierra del Fuego y Chubut). Otro grupo de provincias realizaron recomendaciones más vinculadas a recrear “*la forma escolar en el ámbito doméstico: hacia la normalización de rutinas, hábitos y conductas*” (337), “(...) como si se apostara a una mímisis con respecto a la separación de tiempo de estudio y tiempo de recreación (ocio), o a la organización de la jornada según turno mañana/turno tarde” (339). Este grupo está compuesto por las jurisdicciones de CABA, Tierra del Fuego, Formosa, Entre Ríos, Salta y también Neuquén, Chubut, Córdoba, La Pampa y Provincia de Buenos Aires, aunque sus propuestas contienen “una interacción más lábil en comparación con las anteriores” (339). Las autoras mencionan a Mendoza que incorpora la dimensión espacial en sus recomendaciones a las familias. En este estudio, se preguntan por el modelo de familia que subyace a estas diversas interacciones. Por un lado, sostienen que dialogan con familias que poseen conectividad y dispositivos adecuados, con lugar donde realizar las actividades físicas solicitadas, tiempo para acompañar las actividades, preparar los materiales y calendarizar la semana de educación remota. Por otro, advierten que contienen una “*interacción a la vida doméstica con impronta normalizadora (que) no es una novedad en el sistema educativo*” (341).<sup>15</sup> Así, encuentran que las acciones familiares ponderadas son “*la organización del tiempo semanal, el establecimiento de horarios de recreación y rutinas en cada jornada, el cuidado de la salud mental, la práctica de la solidaridad, la limpieza de las superficies, el levantarse todos los días a la misma hora, el promover la autonomía, el diálogo y la escucha, el compartir y disfrutar, la creación de escenarios, el límite de la exposición a la tecnología, la realización de actividades manuales, no castigar y hasta “ponerle onda”*” (341). Y, en casos como el de Mendoza, observaron una tendencia a “*la psicologización en algunos comunicados a las familias (donde) se realizan sugerencias relacionadas con los límites, la motivación, la autoestima o la resiliencia*”. Finalmente, concluyen que las propuestas, al dialogar con un tipo de familia afín a los requerimientos escolares, tienden a profundizar las desigualdades educativas.

Siede (2021) documenta lo sucedido en la escolaridad obligatoria en 2020 poniendo el eje en la relación familias – escuelas.<sup>16</sup> Plantea que la suspensión de la presencialidad escolar desdibujó las fronteras demarcatorias entre escuelas y familias y se “*recrearon sus tensiones previas en nuevos problemas y nuevas oportunidades*” (2021:8). Destaca cómo las familias modificaron su funcionamiento hogareño,

<sup>15</sup> En esta línea pueden verse las publicaciones de agencias como UNICEF. Por ejemplo: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/educacion-familia-covid-19>

<sup>16</sup> Para ello, el autor realizó entrevistas virtuales a integrantes de equipos directivos de instituciones educativas de diferentes jurisdicciones del país.

resaltando que muchas viviendas no contemplaban la residencia permanente, que tensionó la convivencia forzada en sujetos que, de modo previo, transitaban otros espacios de trabajo, estudio y sociabilidad. En este escenario, se quebraron temporalidades: la distinción entre días de semana y fin de semana, entre las horas del día y de la noche. Profundas transformaciones que se conjugaron con la idea y sensación de riesgo que provocó variados resquemores con el “afuera”. En un contexto en el que “es imposible recrear la escuela desde las casas”, en la relación familias – escuelas, las dimensiones más trastocadas fueron la comunicación y la cooperación. Los canales tradicionales de comunicación – carteles y cuaderno de comunicación – quedaron obsoletos y fueron reemplazados por otros que, en años anteriores, aumentaron su presencia en la cotidaneidad escolar, a la par que se agregaron nuevos: Zoom, Meet, Jitsi, Edmodo y otros campos virtuales y redes sociales como Facebook y WhatsApp. La multiplicación de medios alteró el ritmo y la continuidad de las comunicaciones y el cambio de medios supuso transformaciones en el mensaje. Además, se alteraron las expectativas recíprocas dado que, en marzo de 2020, “las escuelas (...) debieron cambiar drásticamente su contrato con la novedad de que no tenían idea clara de lo que querían proponer porque no podían anticipar lo que iba a suceder poco después” (120). Para la segunda parte del año, algo del contrato pudo acomodarse, pero se trataba de “contratos abiertos, dispuesto a recibir ajustes no siempre dependientes de la propia voluntad” (120), contratos atravesados por comunicaciones que se tensaban una y otra vez. El nivel del sustrato se reactivó con fuerza desde mediados de 2020 “como expresión de la dinámica política del país y en consonancia con lecturas disímiles que comenzaban a cotejar las estrategias sanitarias y administrativas en diferentes lugares del planeta. Allí se inscriben las valoraciones que las familias tienen sobre la actuación del equipo directivo durante la pandemia y las que éste tiene sobre el desempeño de los grupos familiares”. Y en este escenario ubica las disputas y debates por el regreso inmediato o diferido a la presencialidad, azuzados “desde los medios masivos de comunicación y expresado en cortocircuitos entre autoridades de diferente rango” (121).

Respecto de la cooperación, el debate en torno a “¿qué hacer con las tareas para hacer en el hogar?” (122) se trastocó con el ASPO dado que “La pandemia diluyó la categoría “tarea para el hogar” porque todo se hizo desde el hogar y exigió el sostén y acompañamiento cotidiano de algún adulto del entorno familiar” (122), proceso con un fuerte sesgo de género. El desplazamiento de la tarea escolar a los hogares se orientó por el “propósito de la inclusión que tiene la escuela” (124). Pero, señala que “todo propósito de inclusión conlleva exclusiones posibles” (124), como las referidas a no contar con dispositivos y conectividad y las exclusiones vinculadas “con las condiciones subjetivas de los grupos familiares” (124). Por eso, el pasaje a la modalidad virtual “ha generado nuevas exclusiones basadas en las exigencias de acompañamiento hogareño” (125). El autor señala el cambio de dirección en la articulación entre comunicación y cooperación entre familias y escuelas durante el primer año de la pandemia. Antes, las escuelas informaban sobre los procesos y circunstancias que atravesaban las infancias. En el marco de la pandemia, fueron las familias las que informaban a docentes y escuelas lo que sucedía en los hogares con las propuestas escolares.

Siede plantea los nuevos ribetes a la crisis de autoridad precedente dado que “la experiencia de virtualización ha tornado translúcidas nuestras aulas y salas. (...)”. Desde su perspectiva, este cambio origina un “empoderamiento de las familias” que demandan reconocimiento también en cuestiones vinculadas a contenidos y formas de enseñanza (167).

Por su parte, [Moguillansky y Duek](#) (2021) entrevistaron a 20 familiares a cargo de infancias entre 6 y 9 años con residencia en la Provincia de Buenos Aires. La mitad enviaba a sus hijos e hijas a escuelas estatales y la otra a instituciones pri-

vadas. Sostienen que las madres fueron sostenedoras centrales del proceso de acompañamiento de la escolaridad remota. Y señalan los desafíos y dificultades que enfrentaron en esta tarea: hacerlo en el mismo espacio y al mismo tiempo en que trabajaban y/o hacían las tareas domésticas y enfrentar la ausencia de saberes específicos y competencias pedagógicas (128). Los hogares tuvieron que convertirse en “espacios multifuncionales”. Varios de los casos relevados contaban con un solo dispositivo y la organización familiar de la conectividad estuvo a cargo de la madre que “tuvo que evaluar y jerarquizar demandas y necesidades de trabajo, de educación y de ocio en una sola pantalla con un tiempo diario limitado” (129). Para las autoras, “la educación virtual dificultó un seguimiento más personalizado de las trayectorias de los niños y niñas, de modo que muchas veces la explicación, el apoyo y las correcciones de las tareas quedaron a cargo de los padres y las madres” (130). Así como hacer frente a la angustia de las infancias frente a las clases virtuales. Concluyen que las personas entrevistadas han valorado, en el contexto de la pandemia, haber accedido a un mayor conocimiento de las escuelas de sus hijos e hijas, así como de las estrategias docentes.

La [Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica](#) releva las situaciones de los hogares de las y los estudiantes de la educación obligatoria dado el desplazamiento de la escolaridad hacia ellos: “Sabemos que los resultados del proceso de continuidad pedagógica no solo serán heterogéneos. La situación de pobreza que afectaba ya al 50% de los niños, niñas y adolescentes en la edad de la educación obligatoria, las desigualdades en el acceso a la conectividad y la disponibilidad de dispositivos digitales, las diferencias en las condiciones del hábitat y en las posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares, así como las desiguales condiciones de trabajo de escuelas y docentes, está impactando en la profundización de las brechas de desigualdad social y educativa ya existentes en la Argentina” (MEN, 2020a: 9).

En el marco de esta preocupación estatal, esta Evaluación incorpora la figura del acompañante educativo adulto como “aquel persona mayor de edad que brinda principalmente apoyo en el proceso educativo de los niñas, niños y adolescentes del hogar durante la cuarentena” (MEN, 2020a:15). Como resultado de las encuestas, releva que “cerca de 9 de cada 10 personas que asumieron este rol son mujeres y la mitad de las personas adultas que este rol es el o la principal percepto/a de ingresos del hogar” (MEN, 2020a:15). Al abordar las condiciones de los hogares,<sup>17</sup> distingue entre atributos estructurales y coyunturales. Entre los primeros, figura el “clima educativo del principal percepto de ingresos y del adulto que es acompañante educativo y los niveles de hacinamiento del hogar” (MEN, 2020a:97).<sup>18</sup> Para los atributos coyunturales, “se elaboraron tipologías de vulnerabilidad socioeconómica de los hogares (VSEH), percepción de ingresos sociales (Ingreso Familiar de Emergencia y Asignación universal por hijo) y acceso a recursos TIC y de conectividad en el hogar” (Ibid.:97). El Índice de Vulnerabilidad Socioeconómica del Hogar - VSEH - distingue la “situación de los hogares en función de: la pérdida de empleo de algún trabajador durante aislamiento social, preventivo y obligatorio; el cobro del Ingreso Familiar de Emergencia; el tipo de acceso a Internet en el hogar” (MEN, 2020a:12). El Informe sostiene que los hogares con VSEH media y alta constituyen el 40% de los hogares encuestados y el grupo con VSEH alta se concentra en las regiones del NOA, NEA y Cuyo, siendo hogares que mayormente envían a infancias y adolescen-

<sup>17</sup> Para relevar la situación de los hogares, la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica llevó adelante una “encuesta telefónica realizada entre junio y julio de 2020 por el Ministerio de Educación de la Nación en alianza con el Programa de Educación de UNICEF, que recabó información de 2.658 hogares y 965 adolescentes” (MEN, 2020a: 96).

<sup>18</sup> El clima educativo se define a partir del último nivel educativo alcanzado de, en este caso, del principal percepto de ingresos y del adulto acompañante educativo. Se considera clima educativo alto cuando la persona cuenta con educación secundaria completa y más (MEN, 2020a).

cias a la educación estatal (97). Agrega que *"la percepción de ingresos sociales (Ingreso Familiar de Emergencia - IFE - y Asignación universal por hijo- AUH) se registra en el 44% de hogares, siendo netamente mayoritarios los que perciben ambos"* (Ibid.:97) y mayormente concentrados en las zonas del NEA y de Cuyo. Destaca que el alcance del IFE y/o de la AUH se concentra en la educación estatal primaria y secundaria, duplicando los valores del sector privado. Respecto de la disponibilidad de dispositivos, afirman que el 45% de los hogares encuestados no disponía de una computadora liberada para uso educativo, situación más frecuente en las regiones del NEA y NOA y en hogares cuyas infancias y adolescencias asisten a escuelas del sector estatal (97). Respecto del clima educativo, los hogares con un nivel alto llegan al 56% y si se considera el nivel educativo de quienes se desempeñan como *acompañantes educativos*, el porcentaje se eleva al 62% (98). Por el contrario, los hogares con clima educativo bajo (secundaria incompleta o menos) se concentran en las zonas del NOA y NEA y en el Sur en hogares con infancias y adolescencias que asisten a escuelas estatales de primaria y secundaria (98). Al considerar la relación escuelas – familias, y desde una perspectiva de género, señala que: *"9 de cada 10 adultos/as que asumieron el rol de acompañamiento en la continuidad pedagógica son mujeres. Si se considera que también lo son 8 de cada 10 docentes, se puede afirmar que la continuidad pedagógica durante la suspensión de clases ha sido sostenida predominantemente por las mujeres"* (MEN, 2020a:4). Al igual que lo relevado en otros estudios (Mazzola, 2020), la feminización de las tareas de cuidado y la feminización del trabajo docente asumieron una conjunción de dramática sobrecarga durante la pandemia y el ASPD. No sólo fue y es desigual la distribución de las tareas de cuidado entre géneros, incluida las vinculadas al sostenimiento de la escolaridad obligatoria de las infancias a cargo. Desde la perspectiva interseccional, si se cruzan las dimensiones de género, clase social y la condición frente al hogar, se constata que ser mujer, pertenecer a los sectores populares y estar a cargo de hogares monomarentales agravan tal asimetría.

## 6. Presentación del material de campo

Este apartado contiene la reconstrucción del material empírico obtenido a partir de entrevistas a personas a cargo de estudiantes que cursaban la escolaridad obligatoria en 2020 y 2021 bajo el formato de retratos. Esta decisión metodológica permite dar cuenta de la complejidad de las imbricaciones de las dimensiones de la vida, tal como fueron vividas y significadas por las personas entrevistadas en el tiempo histórico recortado. Como ya mencionamos, el diseño de las entrevistas contempló la periodicidad temporal oficial y los retratos mantienen ese esquema en la reconstrucción de los relatos. Las medidas sanitarias establecidas ante la pandemia, con su alteración de los modos habituales de vivir la vida de amplísimos conjuntos sociales en todo el planeta, nos impulsó a considerar la temporalidad oficial en la presentación del material de campo justamente para documentar la especificidad de la transformación experimentada.

En este sentido, Rockwell (2018: 25) recupera las múltiples temporalidades que se yuxtaponen en un mismo tiempo histórico recuperando a diferentes autores. Por un lado, la idea de *turbulencia temporal* (Guyer, 2007 en Rockwell, 2018:25) fruto de un fenómeno excepcional como, en este caso, la pandemia, y su poder de dislocar coordenadas de la vida. Por otra parte, la *temporalidad oficial* como una vía de integrar cómo las acciones estatales fueron construyendo, en este caso, el *problema de la pandemia y de la Continuidad Pedagógica* en tal contexto. También la autora menciona la *coetaneidad* para dar cuenta de la simultaneidad temporal e interdependencia de procesos (Fabian, 1983 en Rockwell, 2018: 25) y ensaya algunos ejemplos como políticas que persiguen ciertos objetivos y donde la existencia de sus contrarios debe abordarse como producción simultánea. También alude a la larga temporalidad, que alude a prácticas arraigadas que perduran más allá de ciertos acontecimientos. Y, a las temporalidades mencionadas debemos sumar de modo central las vinculadas a las experiencias vividas, caracterizadas por la *“diversidad de ritmos y duraciones del tiempo vivido y percibido”*, vinculado a los diferentes entornos sociales en los que se desenvuelven las personas y por los calendarios y horarios que rigen sus ocupaciones. Así, *“las personas trazan sus propios itinerarios”*<sup>19</sup> en el tiempo (de Certeau, 1996) y así forman sus espacios de vida (Rockwell, 2018: 24). *Ritmos, duraciones, itinerarios, espacios de vida* alterados y resignificados en el contexto de una *turbulencia temporal*, que se experimentan no necesariamente de modo sincrónico a la temporalidad oficial.

Como mencionamos, la selección de personas entrevistadas se realizó a partir de vínculos personales que fuimos movilizando, priorizando que presentaran variados recorridos biográficos. También que los relatos incluyeran infancias que asistieran a escuelas estatales y privadas de diferente tipo, que aludieran a diversas configuraciones familiares y las personas adultas tuvieran heterogéneas inscripciones sociales y laborales.

Ahora bien, ¿quiénes son las personas entrevistadas? Los retratos, como mencionamos, documentan experiencias singulares de las personas entrevistadas. No obstante, se inscriben en experiencias y procesos colectivos en los que se despliega la vida social en general. En tanto sujetos sociales nos comparten sus re-

<sup>19</sup> El subrayado reemplaza el uso de la itálica en el original.

flexiones movilizando sus diversas pertenencias e involucramientos en variadas tramas relacionales (familiares, laborales, de militancia, sociales), lo cual permite recuperar la multiplicidad de planos y dimensiones desde las cuales las personas experimentan y significan los acontecimientos vividos. Desde esta perspectiva, los retratos documentan la intensidad y profundidad de los procesos de adaptación que las familias debieron emprender dado que sus integrantes, antes del ASPO, desplegaban dimensiones de su vida en otras locaciones, donde participaban de diferentes tramas vinculares.

Ahora bien, el término genérico familias, como hemos mencionado, esconde la gran heterogeneidad sociohistórica en la conformación de los modos en que las personas organizan las relaciones de parentesco y sexo-genéricas. En el campo educativo, como en cualquier otro campo social donde se despliegan políticas estatales, tal homogeneidad tiene importantes implicancias dado que el desconocimiento de la heterogeneidad social es fuente de prejuicios y malos entendidos. Para abordar a las "familias", el concepto de grupos familiares (Achilli, 2010) nos permite advertir las múltiples actividades que se desarrollan en su seno y la distribución de tareas entre sus integrantes atendiendo a distinciones de edad y género, entre otros. En este sentido, las entrevistas nos traen la multiplicidad de arreglos familiares que se hacen presentes: familias nucleares, hogares monomarentales y hogares que se constituyen con abuelos y abuelas con tutela legal de sus nietos. Pero, asimismo, documentan la presencia de otras personas e instituciones del entorno próximo que juegan un papel central en asistir en las tareas de cuidado de las infancias que permiten, por ejemplo, sostener la jornada laboral de las personas adultas a cargo de ellas. Personas e instituciones que participan, asimismo y de diverso modo, del sostenimiento de la escolaridad obligatoria.

En el tiempo histórico que documentamos, las tramas de personas e instituciones implicadas en el acompañamiento a la crianza y cuidado de infancias, se vieron suspendidas: familiares, amigas, conocidas, abuelos y abuelas y empleadas quedaron en situación de aislamiento. También se interrumpieron tratamientos psicológicos y una gama amplia de actividades a las que asistían las y los chicos que dan cuenta de otras aristas de las decisiones formativas que adoptan padres y madres: asistencia a clubes, talleres, fomento del encuentro entre pares, etc. El pasaje a la modalidad remota de muchas intervenciones y actividades alcanzó un alto grado de variabilidad.

Salvo Enrique y Martín, las personas entrevistadas son mujeres. En sus relatos, aún con diferencias entre ellas, la condición de género supuso un incremento notable en las tareas de cuidado y soporte emocional en la convivencia forzada 24x7 durante 2020 y gran parte de 2021.

Los hogares de las ocho personas entrevistadas contaban con ingresos monetarios estables, vinculados a la actividad laboral de sus integrantes. Una entrevistada no estaba trabajando de modo rentado y otra cobraba un haber previsional. Algunas personas adultas convivientes de las entrevistadas son comerciantes o trabajadores independientes que no tardaron en retomar sus actividades laborales para mantener los ingresos monetarios. En estos hogares, la reproducción material de sus vidas no se vio significativamente alterada en el recorte temporal que transcurre desde marzo de 2020 hasta octubre de 2021 y esto es importante aclararlo dado que marca una diferencia sustancial respecto de grandes colectivos sociales que vieron suspendidos o mermados sus ingresos durante gran cantidad de tiempo.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> La situación de estos colectivos la hemos documentado en Montesinos, et al., 2021.

Salvo Graciela, declarada personal esencial, quienes trabajan en relación de dependencia pasaron a la nueva modalidad del teletrabajo. Al mismo tiempo, en los hogares, los y las chicas a su cargo estrenaban la educación remota y luego transitaron una escolaridad alternada y alterada hasta fines de 2021.

Las condiciones de las viviendas y su ubicación socioterritorial fueron una dimensión importante en los momentos más álgidos del confinamiento.

La mayoría contaba con dispositivos y conectividad más o menos aceptables. El caso extremo fue el de Susana, que sólo dispuso de su celular y datos móviles hasta julio de 2021 y Sabrina que, a mediados de 2020, pudo, a través de pedidos a su empleador y al GCABA, obtener dispositivos para su trabajo y la escolaridad de la hija.

Tres de las personas entrevistadas mandan a sus hijos e hijas a escuelas privadas, otra los envía a una escuela de gestión social y cuatro los envían a instituciones estatales. Se trata de instituciones localizadas en CABA y en diferentes partidos de la Provincia de Buenos Aires. La mayoría combinó el acompañamiento a la escolaridad a infancias y también a adolescencias que transitaban diferentes niveles educativos obligatorios.

A estas ocho entrevistas, sumamos dos centradas en documentar los posicionamientos y debates en torno al regreso a la presencialidad escolar que protagonizaron diferentes colectivos de familias. Una persona entrevistada pertenece a un colectivo con anclaje en la CABA y la otra, integra uno con presencia nacional. La primera envía a sus hijos a escuelas estatales y la segunda a instituciones educativas privadas. Ambas se desempeñan en la docencia universitaria y disponían de dispositivos y conectividad para hacer frente a sus trabajos y a la escolaridad remota de sus hijos.

En todos los casos, les hemos adjudicado nombres de fantasía para preservar su anonimato.

## 6.1. María

María vive con su marido y su hija, Ana, que cumplió siete años en 2021, en un departamento en el barrio de Villa Luro, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. María se desempeña en la atención telefónica de una empresa de servicios radicada en el barrio de La Paternal. Su marido trabaja de forma independiente en el rubro de pulido y plastificado de pisos. Como ambos progenitores trabajan, la mamá de María cuida a la niña desde que nació. La abuela vive en Constitución y diariamente se trasladaba a la casa de su hija para cuidar a Ana y llevarla al jardín. María o su marido la retiraban de la escuela: *"el que tenga tiempo, bah"*.

Con el establecimiento del ASPO, María pasó a trabajar de modo remoto desde su casa. A partir de octubre de 2020, alternó el teletrabajo por la asistencia presencial una vez por semana. Su marido, luego del primer mes en que compartió el aislamiento con su familia, fue retomando su trabajo.

Durante la primera quincena de marzo de 2020, la familia estaba de vacaciones por lo que Ana no asistió presencialmente a la escuela antes del ASPO.

Ana asiste a una escuela privada parroquial *"semi subvencionada por el estado"* - aclara María - desde 2019 cuando empezó la sala de cuatro años en el turno tarde, en el horario de 13 a 17 hs. En 2020, Ana comenzaba a cursar la sala de cinco años.

Cuando María se mudó al barrio no conocía escuelas de la zona y empezó a buscar instituciones de jornada completa. Visitó tres escuelas “privadas subvencionadas” pero no consiguió vacante: “*Fui, averigüé, me anoté, quedé en lista de espera, llamaba, llamaba, pero...*”. Hasta que una amiga le pasó el dato de la institución donde asiste la niña, ubicada a doce cuadras de su vivienda.

Como luego veremos, María no quedó muy conforme con la escuela a lo largo de 2020 y siguió buscando otras opciones, pero no consiguió vacante.

#### **6.1.1. La escolaridad en la pandemia de 2020**

Ya establecida la suspensión de la presencialidad escolar, María comenta que el vínculo con la escuela tardó aproximadamente quince días en producirse. Para ello, la escuela armó una dirección de correo electrónico para cada estudiante para enviar las tareas y habilitar el ingreso a los encuentros sincrónicos: “*al Zoom del colegio solamente podías entrar con ese mail que te habían armado ellos, (...) con el nombre del nene y ahí es donde mandan las tareas.... Y después está la parte directiva que manda a mi mail personal las cosas de dirección*”. Esta tarea, central para el sostenimiento de la escolaridad de Ana, recae en María: “*antes se lo mandaban a mi marido, pero es un desastre. No es que es un desastre, pero (...). 'Pero no me llegó ningún mail', decía yo [a la escuela]. Y decían, 'no, lo mandamos a tal mail', 'ah no, mandámelo al mío le dije'*”.

Este esquema de comunicación se mantuvo durante la primera parte del año 2020. Por mail el equipo directivo explicó cómo iban a funcionar y por mail se enviaban las tareas escolares y de las “maestras especiales”. Según María, la comunicación con la escuela fue poco asidua: “*Fue muy poco el primer semestre... Como que nos teníamos que arreglar como sea, por decirlo de alguna manera*”. En este marco, la clásica reunión de padres y madres de inicios de ciclo lectivo recién fue convocada en julio de 2021. María manifiesta su inconformidad con esta demora. Pero, al mismo tiempo, se muestra comprensiva con las complejidades que presentaba el formato de encuentros virtuales y sincrónicos para la participación y comunicación entre madres, padres, equipo directivo y docentes: “*porque es por Zoom, es difícil cuando son varias personas, estaban todos los padres, porque por ahí te encimas con el otro, no se terminan escuchando*”.

Si bien la relación entre cada familia y la docente de Ana se canalizaba por correo electrónico, también existían otras mediaciones: una madre de la sala que, a su vez, era docente de la escuela y fungía de vehículo de comunicación directa con la maestra.

María no estaba del todo conforme con la escuela. Sin embargo, rescata la decisión institucional de no aumentar las cuotas durante 2020 y no presionar a las familias que se retrasaban en el pago: “*En los mails se ponía que, si había cuotas retrasadas o algo, que no había problema, que lo podían ir pagando, pero mantuvo siempre el mismo [monto]*”.

Desde la sala de 4 años María integra el grupo de WhatsApp de madres, dado que estaba conformado exclusivamente por mujeres, pero sin participación de docentes. El grupo estuvo activo en 2020. Y, durante el regreso a la alterada escolaridad presencial en 2021, por ese canal circulaban las tareas - vía fotos - de las y los chicos que se ausentaban, entre otros mensajes.

Ana empieza la sala de 5 años de modo virtual con la misma docente que tuvo en la sala de 4 en 2019. Para enfrentar la nueva modalidad, María relata que contaba en su hogar con dispositivos y buena conectividad.

Al comienzo de la pandemia “Por ahí tenían el Zoom una vez y 40 minutos. Y de esos 40 minutos incluso por ahí se cortaba o por ahí la maestra misma no tenía Internet y no se podía conectar. Fue, hasta que se organizó un poco, bastante desastroso”.

María entiende que la adaptación a los dispositivos tecnológicos no resultó fácil para muchas personas, incluida la maestra de Ana y, como surge en otras entrevistas, una de las estrategias docentes fue dividir cada curso en grupos pequeños para los encuentros sincrónicos:

*“A la maestra le costaba, no entendía mucho de Internet y, para organizarse mejor, hizo tres grupos y eran como de seis o siete chicos cada grupo. Y sí, hablaban entre ellos. Un poquito, no mucho, porque por ahí prestaban atención a lo que decía [la maestra]. O te decía que te mutees para que pueda prestar atención a lo que le está diciendo la maestra”.*

Del relato de María surge que, en la primera mitad del año 2020, Ana contaba con un encuentro sincrónico semanal y cada tanto uno con cada docente de las materias especiales. Y una vez por semana, recibía un correo electrónico con tareas.

En la segunda parte de 2020, la escuela había aumentado la frecuencia de encuentros sincrónicos: Ana ya tenía programados entre dos y tres semanales. María valora este cambio, aunque admite que le requería una disponibilidad que se tensaba con sus obligaciones laborales bajo el formato de teletrabajo:

*“Y ahí también se me complicó un poco porque yo tenía que estar conectada con ella mientras trabajaba porque ella no podía manejarlo sola porque era chiquita. (...) Entonces, por ahí, yo estaba un ratito y sonaba el teléfono y salía corriendo para atender. Por suerte, ella tiene su computadora y yo tengo la mía para trabajar. Nos podíamos arreglar con el tema de internet”.*

Y es que no se trataba sólo de facilitar la conexión a los encuentros sincrónicos, también circulaban consignas, pedidos de materiales, etc., que requerían de una disposición activa de las personas adultas:

*“(...) no se podían manejar solos porque son muy chiquitos y por ahí te decían cosas que tenía para el Zoom que viene, una consigna.... ‘Tengan preparados tapitas para sumar o lápices’. (...) No sé si era [un pedido] explícito, pero tenías que estar porque por ahí los nenes (...) no te decían ‘la señora dijo tal cosa...’ correctamente. Por ahí faltaba alguna información. Entonces yo tenía que estar prestando atención a lo que estaban viendo ellos”.*

María relata cómo la experiencia del ASPO la obligó a compatibilizar las diferentes tareas laborales, domésticas y de cuidado en un proceso costoso de transitar y en el que debió enfrentar sucesivos desafíos y reacomodamientos para acompañar y sostener la escolaridad de su hija en 2020 y 2021:

*“Y de cómo manejarlo con el trabajo. Porque yo atendía el teléfono, y por ahí ella no se daba cuenta que yo estaba trabajando. Ahí tenía cinco años. Entonces me hablaba mientras yo estaba hablando por teléfono. O quería que juegue con ella y yo no tenía la disponibilidad para todo el tiempo prestarle atención. (...) Si no tenía tarea, o ya había hecho lo que yo le inventé, y no tenía nada del colegio; la tenía que dejar con la tele, o algo para que se entretenga un rato y yo pueda estar trabajando”.*

Ana continuó su escolaridad de modo virtual durante todo 2020. En octubre de ese año se habilitaron instancias de asistencia presencial acotadas a través de resoluciones del CFE, pero sólo tres niños de la sala concurrieron a la escuela. Para este regreso parcial y optativo, el equipo directivo envió *"un mail con 500 hojas. El protocolo"*. En su caso, las pautas del protocolo, que reformulaban marcadamente los modos de estar en la escuela, y el temor al contagio confluyeron en la decisión de no enviar a Ana a la escuela, aún en contra del deseo de la niña:

*"Fueron creo que tres nenes nada más [de modo] presencial. (...) una de las normas era que no podían ir al baño, no sé si eran tres horas (...). Y yo dije 'no, ¿cómo no va a poder ir?'. Y, además, es como que tenía miedo todavía de mandarla. Y ella quería ir al colegio, pero yo no me animé a mandarla (...) no podían tocarse con los compañeros, no podían compartir nada (...) el año pasado [2020] como que dije 'están en sala de 5, tienen las mesas todas juntas ¿cómo van a hacer? Son nenes chiquitos'. No podían compartir nada. O sea, ¿lo vas a mandar para que sufra? Porque si está al lado de ese compañero que no ve hace un año, que lo ve por pantalla, cómo van a hacer para mantener eso. Como que lo veía medio imposible. Por eso no la mandé. (...) No es que era en primaria que tenés un banco ordenado. En jardín es diferente. (...) Opinábamos los dos lo mismo [ella y su marido]."*

María reconoce que otras familias necesitaban enviar a sus hijos e hijas a la escuela por diversas razones dando cuenta, así, de la heterogeneidad de situaciones familiares que se transitaban: *"los nenes querían ir, necesitaban ir al colegio, querían ir y las mamás los mandaron. Una mamá tenía una de las hijas más grande que iba a la secundaria. Y ella comentaba que tenía mucho cuidado, que estaba bien el protocolo. Pero es secundaria, tienen otra responsabilidad. O sea, estos eran nenes de sala de 5.... No sé, yo no me animé"*. Como la presencialidad fue optativa, los encuentros sincrónicos continuaron como se venían produciendo.

En el marco de este regreso parcial y optativo en 2020, las autoridades nacionales y jurisdiccionales, basadas en resoluciones del CFE, plantearon apuntalar la articulación entre ciclos y niveles educativos. Ana concluía el nivel inicial y a fin de año participó del ritual del egreso con las restricciones protocolares propias de ese momento de la pandemia:

*"Solamente hicieron la entrega de diplomas y podían ir la mamá y el papá nada más (...), hicieron todo el protocolo y (...) te ponían con distancia las sillas de cada familia, 3 sillas, porque estaban los nenes también con nosotros, no estaban al frente. Los llamaban, iban al escenario, les daban el diploma y volvían a sentarse. Terminó el acto y no te podías sacar fotos ni nada ahí. (...) Después nos sacamos una foto afuera y cada uno a su casa. (...) Y ella se felicitó porque los vio por lo menos a sus compañeros".*

Para María, el aislamiento y vivir en un departamento implicó ir desplegando diferentes estrategias al tiempo que la obligaba a determinados condicionamientos sobre el comportamiento de Ana tensionando los vínculos entre ambas:

*"[Le decía] no saltes, no grites, no hagas eso (...). Nosotros abajo tenemos como un parquecito y hubo momentos que sí podíamos ir. Después, hubo momentos de mucha restricción que no podíamos bajar. También, a veces, la llevaba al parque, aunque no estaban los juegos habilitados, a andar en bicicleta o algo. Eso fue un poco más adelante. Pero, todo 'no'. Fue muy difícil. Pero bueno, es lo que nos tocó".*

Vivir en pandemia y en las condiciones que venimos desplegando - yuxtaposición del teletrabajo, la realización de las tareas domésticas, las vinculadas al cuidado de la niña y todo experimentado "en un sólo lugar" - resultó, para ella y las otras personas entrevistadas, un proceso muy difícil frente al cual identifica momentos de "explosión". En su caso, septiembre de 2020. Momento en que convocó a su madre para que nuevamente pudiera asistirla en el cuidado de Ana:

*"Ahí exploté y como que no podía más. Era como demasiada carga. (...) No daba más, ya sentía que no salía, o sea, no salíamos a ningún lado. Y todo, todo, tenía que ajustar yo. Presente para la casa, para el trabajo, para la nena, todo. Bueno, y ahí le pedí a mi mamá si podía empezar a venir, como se había flexibilizado un poquito, dos veces por semana (...) porque así ella estaba con Ana cuando tuviera Zoom y yo podía trabajar tranquila (...). Entonces empezó a venir y ahí como que aflojé un poco".*

*"No sé si fue por las múltiples tareas, sentí que me asfixiaba de estar tanto tiempo encerrada, que no podés hacer nada, no podés ver a nadie. Está bien, yo sé todo lo que pasó, todo lo que está pasando, ¿no? Pero como que se junta todo, mucha presión, todo en un solo lugar. Estar todo el día encerrado en un solo lugar, con las mismas personas. O sea, es lo mismo que lo que hacía antes, pero todo el tiempo, sin poder salir a respirar, no sé cómo decirlo. Salir a comprar, nada más, lo justo y necesario".*

A María no le resultó fácil pedirle a ayuda a su madre. La opinión de su marido fue determinante junto con su situación laboral: él trabajaba todo el día fuera de la casa y ella lo hacía a través del teletrabajo: *"él me decía que la traiga, que le diga a mi mamá que venga. Yo era la que no quería, porque yo no quería exponerla porque tiene que viajar y todo eso. Hasta que accedí al final. Porque no había otra. Él no estaba, él llegaba tipo 6, 7; y bueno, ya está a esa hora, ya está todo hecho. No sé cómo explicarlo, ya pasó todo el día, digamos".*

Volver a contar con la red de cuidados que integraba su mamá, le permitió distender un poco su organización cotidiana: *"venía tres horas, ponele. Y estaba en el momento que ella... O en el horario de la comida también, porque tenía que cocinar, y yo justo en el horario del mediodía es como que también había mucho trabajo".* Si el marido algún día no trabajaba, entonces él se ocupaba de la niña y la abuela no concurría al hogar.

La solución al quiebre y agotamiento expresado y sentido por María no supuso cambios en su organización cotidiana ya que fue volver "a lo de antes". Le preguntamos a María por eventuales modificaciones en el reparto de las tareas al interior del hogar y su respuesta fue *"No. Se mantuvo igual"*. Por eso, María sintió un gran *"respiro"* cuando en octubre de 2020 comienza a alternar el teletrabajo con un día por semana de asistencia presencial. La contraparte, fue la reacción de Ana ante este cambio:

*"Le pasó a mi nena, que siempre fue super independiente y cuando empecé a salir a trabajar, no quería. Claro, estaba todo el día conmigo, 24 horas. No quería que me vaya, lloraba. Después se fue acostumbrado de a poco, pero cada vez que salía, estaba como media hora para poder salir, porque no quería que me vaya. (...) Sí. Igual salía una vez por semana (...) Después estaba en casa. Trabajaba desde casa".*

María recuerda las sensaciones encontradas que experimentó cuando comienza a asistir presencialmente a su trabajo: *"Yo primero tenía miedo, no quería. Y después cuando salí dije 'Ay, qué lindo volver a trabajar!'. (...) Fue un alivio. La verdad que salir un poco a hacer algo diferente, no estar encerrada todo el día..."*

### **6.1.2. La escolaridad en la pandemia de 2021**

Ana inició el año 2021 con expectativas de asistir a la escuela y empezar 1er grado. En palabras de María, *"estaba desesperada por volver al colegio"*. Este ciclo lectivo se presentaba como de regreso a la presencialidad escolar plena, aunque protocolizada. Como mencionamos, el CFE aprobó durante 2020 los protocolos para el regreso a la presencialidad que establecían, entre otros, el acortamiento de la duración de la jornada escolar, la división en pequeños grupos de cada grado/sala/división que debían comportarse como burbujas, el distanciamiento entre estudiantes y docentes, las pautas para el ingreso y salida de los establecimientos educativos y la circulación al interior de ellos como la eliminación de los recreos, la firma de declaraciones juradas y los procedimientos a seguir en caso de contagio de COVID-19. Disposiciones y reorganizaciones de la vida cotidiana escolar que el equipo directivo comunicó a través del correo electrónico.

El grado de Ana, en el turno tarde, se dividió en dos grupos que asistían dos horas diarias en diferentes franjas horarias: de 13.30 a 15.30 hs. y de 15.40 a 17.40 hs., a la que asistía Ana: *"Pero justo las amigas de ella quedaron en el otro grupo. Pero yo no la puedo pasar por el tema del horario. No puedo, ni mi marido ni yo la llegaríamos a buscar"*.

En este momento la escolaridad de Ana alternaba entre la asistencia diaria durante dos horas y la realización de tareas recibidas por correo electrónico y que, una vez resueltas, las personas adultas debían enviar por el mismo medio. Esta situación cambió a mediados de abril cuando se restableció la suspensión de la presencialidad escolar para la zona del AMBA.

También el ciclo lectivo 2021 arrancó con otros cambios vinculados a la propuesta escolar. Por un lado, si bien la escuela mantuvo el correo electrónico, incorporó el uso de una plataforma que, desde la perspectiva de María, recargaba de tareas y responsabilidades a las familias y aumentaba, así, el requisito de disponibilidad de las personas adultas alrededor de la escolarización de las infancias:

*"Es como un Classroom, (...) que hay cosas que las tenés que entregar por ahí. O sea, yo les saco fotos, a veces las subo desde el celular mismo. Buscas el archivo y lo envías. Y si no, te piden fotocopias. Yo me enojé porque yo, en casa, no tengo fotocopiadora. Entonces tengo que sacar de acá [refiere a su lugar de trabajo]. Eran como 20 hojas de fotocopia y todos los miércoles, una vez por semana, te mandan la tarea. Y tenés que imprimirla y al miércoles siguiente o la tenés que subir o, depende, la tenés que llevar. Y un día le dije, porque nos pidieron un libro y otro libro que tiene como un fichero 'En vez de pedir tanta fotocopia, ¿por qué no usamos el fichero para las tareas? (...) Y nunca me respondieron. Bueno, después, ya está, la imprimo. Pero por ahí hay gente que no tiene en la casa tampoco y no tiene un trabajo para imprimir y no sabes si tiene posibilidades o no para imprimirla. Porque yo dije 'bueno, de última lo anoto yo'. Pero son 20 hojas, 15 hojas. A veces son 6, 7. No, no podes. De dibujo, no, (...) sí o sí, lo tenés que imprimir".*

Maria se queja de la sobrecarga que se deposita en las familias. Al tiempo, elige acompañar activamente la escolaridad de su hija en la realización de las

tareas escolares: "Yo me siento al lado de ella y ella la lee. Si no entiende algo, se lo explico y lo hace (...). Aparte, a mí me gusta. No soy mucho de delegar, a mí me gusta estar ahí. Entonces, como que eso me cuesta [delegar]. Entonces, estoy yo. Prefiero estar yo".

Como ya mencionamos, recién en Julio de 2021 María participa en la primera reunión de familias mediante la plataforma Zoom. En su relato, comparte las complejidades de la tarea docente y las dificultades para acompañamientos personalizados que impone la educación remota (Siede, 2022). También documenta la búsqueda de cooperación de las familias para que puedan ser viables las decisiones pedagógicas de la docente:

*"Son esos 40 minutos que igual los padres mucho no hablamos porque fue todo muy general. Nada particular de decirte a vos cómo está yendo la nena (...). No sé, yo no me acuerdo cómo son las reuniones de padres (ríe). [La maestra comentó] que hay muchos nenes que ya saben leer, hay otros que están en aprendizaje, hay otros que no saben ni siquiera reconocer letras. (...) Entonces, la maestra lo que hizo fue que en la mochila lleven letras recortadas, números, plastilina (...) porque los nenes que van en ritmo, digamos, terminan rápido. Entonces, les queda tiempo libre porque tienen que esperar a los que están muy atrasados. Entonces ella le dedica tiempo a los que están atrasados y a los que están adelantados les hace que hagan alguna cosa con los materiales que pide para que no se aburran".*

Desde la perspectiva de María, su hija no tuvo problemas de adaptación a la modalidad de educación remota, pero se ha mostrado crítica frente a la propuesta de la escuela y de algunas docentes. Por un lado, rescata a la docente de música ya que *"les proponía hacer con reciclables instrumentos musicales o les mandaba videos con ella misma cantándoles una canción y que la aprendan. Más interactivo"*. En cambio, con otras no estaba satisfecha: *"Después tenían otra maestra que daba siempre lo mismo. Era de religión. No se conectaba casi nadie porque siempre te hacía pintar un dibujo y los chicos no se querían conectar, no se enganchaban ninguno"*.

En relación con los contenidos de 1er grado, comenta que las tareas que le enviaban semanalmente por correo electrónico eran "básicas" y de "repaso":

*"Es como que decían '1+1' y coso. Y todo el tiempo repetían '1 caramelo más 1 caramelo', por decirte un ejemplo tonto. (...) No era que le enseñaban algo nuevo, sino como un repaso de lo que ya lo sabían, cosas muy básicas. Entonces, ella necesitaba aprender cosas (...). Mi nena es muy activa. Ella me pedía tarea (...). La mayoría [de madres] coincidimos en que era muy poco lo que nos estaban dando para los nenes, (...) no sé si poca cantidad, sino el contenido como que no era algo que sume. (...) Y, a veces, algunos se aburrían. Muchos no".*

María otorga mucha importancia a los aprendizajes escolares: *"Y mi pretensión era que ella ya aprendiera... que la maestra le enseñe a leer, a escribir ya palabras... Un poco más de lo que ya sabían, no sé..."*. En esta perspectiva, María encuentra diferencias entre la cursada en la sala de 5 años en 2020 y el 1er grado en 2021, hasta el momento de la entrevista:

*M: "Sí, ahora sí siento que está aprendiendo, que le dan bastante contenido. Y ella responde bien, le gusta, le gusta.*

*Inv2: ¿Vos mirás lo que hace?*

*M: Todos los días, sí.*

*Inv2: ¿Todos los días le lees lo que hizo en la escuela?*

*M: Y ella incluso, me dice todos los días 'Empezamos a ver el cuaderno a mediados de marzo, desde que empezó el colegio?' ¡No! (...) quiere que vea hoja por hoja desde que empezó el cuaderno. Para volver a mirar y me cuenta todo lo que hay'.*

Conjugando la demanda de Ana, su mirada sobre los contenidos y aprendizajes escolares, las obligaciones laborales bajo la forma del teletrabajo y la realización de las tareas domésticas, María - a poco de comenzar el ASPO en 2020 - puso en juego varios recursos que nos permiten adentrarnos en una de las dimensiones presentes en el sostenimiento de la escolaridad obligatoria por parte de las y los adultos a cargo y tiene que ver con la gestión curricular. Ella confeccionó un "cuaderno aparte", un manual ad hoc con actividades extraídas a través de búsquedas por Internet y, en particular, de la aplicación Pinterest. En el buscador escribía "actividades para nenes de cinco años" y "Ahí sacaba un montón de ideas, en el cuaderno. Qué sé yo, con números, que pegue papelitos, que busque diferencias, el número más alto de los que ya sabía ella, a juntar sílabas para ya empezar con la lectura. Y bueno, a fin de año terminó leyendo". Comenta que en Pinterest "yo sacaba y armanba un cuaderno y todos los días le hacía alguna actividad diferente". Esta práctica la sostuvo hasta octubre de 2020 cuando empezó a trabajar de modo presencial una vez por semana y empezó a contar con la colaboración presencial de su mamá. En el mismo año, María empleó otro recurso: el cuadernillo de ejercicios que acompañaba al libro de matemáticas apenas usado por la docente. De este modo, María hizo una tarea propia de la labor docente: la recontextualización curricular (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012 y Ziegler, 2008). Sobre la base de sus experiencias escolares y sus concepciones respecto de lo que la niña por edad y curso al que asiste debe aprender, qué incluye el cómo se aprende, y basándose en recursos a mano, como el buscador de Google y aplicaciones como Pinterest, arma su propia producción curricular diseñando un cuadernillo ad hoc de actividades y administrando la realización de las tareas de un cuadernillo de producción editorial sin supervisión docente.

A estas actividades que generaba para su hija, se sumaban las de acompañar la realización de las tareas que enviaban las maestras y asistirla durante los encuentros sincrónicos: "Yo la dejaba ahí, ella estaba en la misma habitación, prestando atención a lo que estaban haciendo. Si tenían en alguna hoja que hacer algo; la ayudaba, o le corregía lo que estaba haciendo, (...) estaba ahí presente, digamos..." .

En el despliegue del rol docente impuesto por las circunstancias María se sintió cómoda: es una tarea que decide asumir y no delega en su pareja. Desde esta posición, construye una mirada crítica sobre la escuela y las expectativas depositadas que no se vieron satisfechas. Su experiencia invierte el clásico argumento de que las "familias que no colaboran" por el de "por ahí no me sentía acompañada con el colegio". (...) Como que no se sintió el tema de que faltó aprendizaje, porque todo el tiempo igual yo le estaba haciendo cosas. Pero...". Y junto con la crítica también María asume una actitud comprensiva respecto de los desafíos implicados en la educación remota:

*"Me sentí bien, igual, hacerlo. Pero, por ahí no me sentí tan acompañada con el colegio. Eso nada más. Yo tenía otra expectativa, pensé que el colegio como que iba a estar más... aunque sea por Zoom. Porque a veces se sentaba y decía 'me aburro'. Y yo misma la entendía. Porque yo decía no puede ser, no avanza nunca. También yo sé que depende de cada maestro, porque no*

*con todos los maestros pasaba lo mismo. O sea, yo entiendo, todos nos tuvimos que adaptar y por ahí esta maestra no la pegaba con la Internet, siempre le pasaba algo. Y estaba a la mitad [del encuentro sincrónico] y por ahí se le cortaba, no se le escuchaba, o no se podía conectar directamente. Y después con otros se reenganchaba. Entonces, por ahí también depende de cada profe, ¿no?".*

María se convirtió en docente de su hija. Aún cuando ella asume, como parte del ejercicio de su función de crianza, una participación activa en la escolaridad de Ana, la distribución de tareas y responsabilidades entre familias y escuelas supuso una gran sobrecarga para las primeras. Y también así lo sintió la entrevistada.

Mencionamos que una dimensión presente en las tareas y responsabilidades demandadas y asumidas por las personas adultas a cargo de infancias en el marco de la educación remota se vincula con la gestión curricular, terreno donde se dirimen divergencias y/o desentendimientos - para nada nuevos - en torno a los contenidos escolares y metodologías didácticas que generan desacoplos inevitables con los modos en que cada docente despliega su quehacer pedagógico:

*M: Veo que se enseña, por ejemplo, matemáticas de otra manera diferente. Incluso, ayer o antes de ayer, no recuerdo ahora; trajo una ficha que completaron... No entendí cómo llegó al resultado. Y mi marido la miró también y dice 'ah, no puede ser. A ver'.*

*Inv1: ¿De qué era?*

*M: (...) Sumas. Están sumando y restando por ahora. (...) Pero, por ejemplo, el resultado era 12 y ellos 5+5 calcularon. Y no sabemos cómo llegaron al resultado. ¿Cuál es el resultado correcto? Y ella no me sabía explicar cómo les explicó la maestra (...).*

*Inv2: ¿Pero el resultado le llegaba bien?*

*M: Según ella, sí.*

*Inv2: ¿El resultado era el correcto?*

*M: No. Porque, por ejemplo, decía 5+6 es 11. Y ella marcó 5+5. Y así con todos. Eran cuatro (opciones). Ninguno daba el resultado que te estaba pidiendo. ¿Cómo llegar a...? No tengo la menor idea.*

*Inv1: ¿Pero todavía esa tarea no estaba intervenida por la corrección, por la maestra?*

*M: Sí, lo hicieron con la maestra. Igual había tres opciones que ninguna daba. (...) No sé, yo no entiendo. 'Y no puede ser, no puede ser...', decía yo. Y estuvimos un buen rato mirando.*

*Inv1: Y vos el año pasado, ¿te habías metido con algo de eso con ella? Por ejemplo, sumas o restas.*

*M: Sí, todo el libro. El año pasado también tenía un libro que no lo llegó a usar con la maestra. Nosotros lo llegamos a terminar todo, para que lo complete. Y eso todo bien, pero era atemporal, por ahí (...).*

*Inv1: Claro. Pero ¿y por qué le escribirías a la maestra?*

*M: Para que me explique, para yo poder entenderlo; y si alguna vez tiene que hacer algo, yo poder explicárselo. Porque quiero saber. (...) ¿O cuál es la lógica? ¿O por qué anota ese resultado cuando no es?*

*Inv2: ¿la maestra no le marcó que el resultado era erróneo? Además de que no sabemos cómo llegó a ese resultado.*

*M: No, no. Porque eso lo hizo en el colegio con la maestra. (...) Ella lo hizo en el colegio, y entonces todas las tardes después de merendar, miramos el cuaderno para ver lo que hizo, si tiene tarea o no. '¿Qué hiciste en el colegio?', le voy preguntando. Y entonces miro y chequeo a ver si tiene, por ahí, faltas de ortografía y la maestra no se las corrige (...). A veces se las corrige, y a veces no. Sé que a veces eso lo toman como... Algunas maestras no lo corrigen, no sé por qué. (...). Alguien me explicó, pero no me acuerdo, hace mucho. Entonces, yo igual miro [el ejercicio de matemática] y le digo 'Mira acá hiciste...'".*

A estos debates curriculares a propósito de cómo se enseñan ciertos contenidos, se suman interrogantes en torno a los dispositivos electrónicos. Para María, el uso de la computadora por parte de Ana fue una necesidad en el marco de la educación remota y también una estrategia familiar para lidiar con la convivencia 24 x 7. No obstante, avizora escenarios que le preocupan:

*"[Ana] empezó a usar mucho la computadora para Internet. Porque en los tiempos que no podía hacer nada, y bueno, la dejaba que use Internet. Eso no me gustó mucho, pero no me quedaba otra alternativa que, en algunos momentos, dejarle la computadora. Y ahora, por ahí salen del colegio y dicen 'jugamos a tal jueguito por red', no sé... yo encima no entiendo nada. Y ... como que se tomaron más el tema de la compu".*

En abril de 2021 asume un punto álgido la discusión en torno al regreso a la presencialidad escolar en el debate público cuando el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desconoce y judicializa la medida del gobierno nacional que restablece la suspensión de la presencialidad escolar en la zona del AMBA (DNU N° 241/21). La posición de María condensa la complejidad de los tiempos vividos, donde se cruzan, sin posibilidad de resolución plena, los temores al contagio al tiempo que expectativas vinculadas al aprendizaje escolar y la sociabilidad entre pares:

*"Que cierren un poco unos días para frenar un poco esto. Yo estoy de acuerdo con la presencialidad. Nosotros, bueno, estamos cerca, vamos caminando. O a la vuelta venimos en auto. Sé que no es el tema, o sea, el tema no es el colegio, porque en el colegio se cumple todo, están todo el tiempo con el barbijo, la distancia... Sino, como dicen, lo del transporte. En el caso de [Ana], la mayoría del grupo vive cerca del colegio o los papás van en auto a buscálos. (...) Y también, a la vez, la mala experiencia que tuve el año pasado con el Zoom. No la mala experiencia... [sino] que sentí que no aprendió de parte del colegio nada. Tampoco quiero generalizar nada, porque quizás algo aprendió (...). [Además] Porque creo que también les hace bien a los chicos. O sea, es todo muy contradictorio igual. Pero necesitaban un poco de relacionarse con sus pares".*

Hacia mediados de año, en una reunión con las familias, la escuela comunicó la posibilidad de volver al horario prepandemia después del receso invernal. El modo en que se produjo este anuncio presentaba continuidades con las modalidades de comunicación que venía desplegando la escuela con las familias:

*"En la reunión de padres tiraron que estaban evaluando a ver si se volvía al horario normal. Pero fue como muy al pasar. Y nadie preguntó nada tampoco".*

co. (...) Yo después dije '¿dijo esto?' (...) Y como se ve que todos quedamos medio... siguió hablando de otra cosa, como que lo tiró así muy livianamente y no ahondó en el tema y, como estábamos todos muteados, quedó ahí... volando".

Sin embargo, a esa altura del año María miraba con cierto recelo la decisión del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de volver a la presencialidad escolar plena después del receso invernal. Muchas dimensiones la tensionaban: el persistente temor al contagio, el desconocimiento sobre la aplicación de los protocolos y por tanto del cuidado en la escuela y el aula, al tiempo que anhelaba la presencialidad por sobre el Zoom atendiendo a la experiencia escolar ya transitada:

*M: "Me parece raro, no creo que vuelvan tantas horas. No sé. No lo veo posible, no sé por qué, pero no. Por todo lo que está pasando, también. Aparte estarían todos en una misma aula, que son un montón. Bah, son 20. Hay grupos que son de 30 y pico (...). Es un colegio grande. Al aula de ella no fui, no la conocí. Conozco por foto (...)"*

*Inv1: ¿Y qué quisieras saber de lo edilicio? Si se concretara la iniciativa de la vuelta total, digamos, ¿Qué quisieras saber?*

*M: Y cómo sería, cómo los distribuirían a los nenes para que mantengan el distanciamiento, cómo sería el protocolo. Eso. Lo que pasa es que tampoco no sé qué es lo que plantearán. Pero tampoco me gustaría que vuelva a tener Zoom. O sea, no sé, capaz que con esta maestra es diferente, no lo sé. La experiencia que yo tuve no fue buena en Zoom".*

En el 2021, la presencialidad laboral fue en aumento y, al momento de la entrevista - julio de 2021 -, María concurría todos los días. En este proceso, que traía otra etapa en la experiencia de la pandemia, la organización cotidiana volvió a apoyarse en su mamá que constituye el soporte central para compatibilizar su trabajo y las tareas de cuidado de la niña, dado que su "marido por lo general se va temprano, a las 6, 6:30, 7" y, si no contara con su mamá, dice que "no sé, la verdad que no sé. La tendría que traer [a Ana a su trabajo], no sé cómo arreglármelas".

## 6.2. Graciela

Graciela tiene 39 años al igual que su marido, Leo, y conviven con sus hijos en común, Andrea e Ignacio, que tienen seis y nueve años al momento de la entrevista, en septiembre de 2021. Graciela comenta una coincidencia impensada pero que ayudó a sobrelevar parte del aislamiento: ella y su familia se mudaron a la casa que habitan en el partido de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, un mes antes del establecimiento del ASPO y que cuenta con mayores comodidades que la vivienda anterior: "Creo que pudimos pasar la pandemia de una mejor manera porque la casa es más grande, tenemos un parque chiquitito (...), porque antes veníamos de un departamento donde no teníamos ni balcón".

Graciela es psicóloga especializada en psicogerontología y trabaja desde hace nueve años en un Hogar de Residencia permanente para personas adultas mayores ubicado en la CABA de lunes a viernes de 8 a 14hs. También atiende pacientes particulares. Leo tiene un comercio de venta minorista de materiales eléctricos en un local alquilado en el mismo partido en que residen.

Al inicio del ASPO, la familia contaba con dispositivos electrónicos y co-

nectividad, aunque, en ocasiones algo fallaba y se imponía el celular: “teníamos una computadora, una tablet. Entonces, este año [2021] que ya sí fue un quilombo de Zooms, [los hijos] tenían clases al mismo tiempo y se podían conectar los dos al mismo tiempo. (...) Pero (...), aparecieron problemas de internet y de conectividad y yo con mi celular, poniendo mis datos”.

Apenas se estableció el ASPO, Graciela fue declarada personal esencial. Hasta julio de 2020 se trasladaba a su trabajo en transporte público. Luego, y por un tiempo, el Hogar puso una combi a disposición del personal que vivía en la zona sur del Conurbano Bonaerense. Graciela sabía de la importancia de su trabajo en el Hogar. A pesar de ser una institución de puertas abiertas, sus residentes quedaron recluidos. Salir a trabajar le generaba tensiones frente a la posibilidad de contagiar-se y contagiar a sus familiares, pero también relata las angustias y miedos que atravesaron al Hogar y los modos en que el aislamiento y los contagios impactaban en su vida cotidiana y su trabajo:

*“Era una mezcla de sentimientos. Por un lado, sentía que era muy importante que yo esté en el Hogar porque realmente para todos los viejos es muy difícil. Ellos estuvieron casi un año y medio dentro del Hogar. Empezaron a salir recién hace un mes [agosto de 2021] (...). La situación fue muy difícil, de mucha angustia. Ellos tenían mucha incertidumbre, miedo del COVID, miedo de... Ellos ya son grandes. (...) Me pasa a mí, no sé cómo me puede afectar (...) Era en los momentos en que aparecía un caso sospechoso y tenía [COVID] casi toda la residencia. Entonces, (...) se han tenido que quedar en las habitaciones, les pasaban las comidas ahí. Problemas de convivencia, todo como muy erizado. Entonces, yo sentía que realmente mi función en ese momento era muy necesaria (...). Pero, bueno, también la verdad, intentándome adaptar, porque tenía los chicos en casa”.*

Durante el primer mes de vigencia del ASPO, Leo mantuvo el negocio cerrado mientras Graciela iba a trabajar. Ella tempranamente planteó la posibilidad de no asistir un día a la semana al Hogar para poder acompañar a Ignacio y Andrea en los encuentros sincrónicos a través de la plataforma Zoom: “Fue difícil que la comprendan y que mantengan esa comprensión durante tanto tiempo, pero yo una vez por semana no iba que era de los días que tenían Zoom, porque les costó mucho a los chicos adaptarse a esta dinámica”.

En el caso de Leo, su situación laboral cambió a partir del segundo mes del ASPO:

*“Era todo tan terrorífico que no podías salir a la calle sin el papel, el número del DNI, que salir con una bolsita porque si no te preguntaban adónde ibas. (...) Entonces, el primer mes no lo tuvo abierto. Pero después tuvo que abrir porque me dijo ‘Yo así no puedo. O sea, me fundo (...) porque el alquiler del local y a la empleada hay que seguir pagándole, los gastos se tienen que pagar’. (...). El horario sí se modificó. Él siempre trabajó hasta las 8, y creo que a las 6 se cerraba todo”.*

En su organización laboral, Leo dejaba una mañana libre por semana para quedarse en la casa y acompañar a Ignacio y Andrea en sus encuentros sincrónicos.

La familia contaba con una empleada para tareas domésticas y de cuidado de los chicos, Alicia. Luego de los primeros meses de vigencia del ASPO, Alicia, registrada como trabajadora esencial, retornó al trabajo presencial para cubrir tres mañanas. Sin embargo, Graciela relata que era ella la que se hacía cargo de los imponderables, por ejemplo, cuando Alicia no podía ir a trabajar o su marido no podía quedarse la mañana pautada:

*“[Leo] una mañana tenía que quedarse porque yo no podía. Igual hubo momentos en que quizás fui yo. Alicia tiene una hija que tampoco iba al colegio. Está bien que ella es más grande y viven en la casa con la tía. Entonces, no es que estaba sola, pero si ella por algún motivo tampoco podía venir, yo en el trabajo decía ‘descontame el día, lo que sea, pero yo no puedo venir’. Muchas veces ha pasado y bueno..., me lo han respetado porque era un imprevisto. También, en esos momentos todo era un imprevisto. Está resfriada, no sé si tiene COVID y no puede venir, cosas así”.*

Los padres de Graciela y Leo también integran la red de cuidados de los hijos. Pero, con el ASPO, la colaboración fue ocasional: *“Muy poco los abuelos los pudieron cuidar porque la verdad que a nosotros también nos daba miedo que lo cuiden los abuelos, porque están grandes”*. El miedo fue un sentimiento omnipresente durante la pandemia (Montesinos et al., 2021) y, claro, también involucró a sus hijos, afectando distintas dimensiones de sus vidas, entre ellas, los usos de los espacios públicos:

*“A ellos les costó mucho también salir cuando todavía no tenían que volver al colegio. Al principio nadie salía, los chicos no salían, no iban a ningún lado porque teníamos un poco más de miedo. Y eso que nosotros no somos obse, pero teníamos un poco más de cuidado. Me acuerdo que, después de un mes y días desde que se decretó la pandemia (...), mi marido dijo ‘me los llevo a dar una vuelta a la manzana. (...) Y yo me re-acuerdo que jefos no querían! Les daba miedo. (...) La verdad es que les costó mucho”.*

Avanzado el año 2020 y en medio de las progresivas habilitaciones que se fueron autorizando para salir de los hogares, Graciela y su familia comenzaron a asistir a un club del que eran socios: *“En septiembre u octubre (...) abrió el club, y creo que éas fueron de las primeras salidas que tuvimos (...) que no había prácticamente nadie porque la mayoría de los socios son de Capital (...). Entonces, por lo menos ahí, los chicos empezaron a volver a la bicicleta, a correr”*.

Andrea e Ignacio asisten a la misma escuela. Se trata de una institución privada ubicada en el partido bonaerense donde residen que, durante mucho tiempo, brindó solo educación infantil. En 2017 incorporó el nivel primario, abriendo un grado por año. Graciela y Leo eligieron esta escuela por varios motivos. Por un lado, está a seis cuadras de su casa y cerca de la estación del tren que ella toma para ir a su trabajo. Por otra parte, les interesó su propuesta pedagógica: *“[tiene] un lado humanístico muy importante. Trabajan desde el constructivismo”*. Andrea e Ignacio asisten desde el nivel inicial. Sin embargo, al aproximarse el pasaje de Ignacio al nivel primario dudaron en decidir su continuidad: *“El jardín tiene muchos años, pero la primaria es relativamente nueva. Y si bien sabíamos que era un poco arriesgado porque es nueva, se está formando, uno siempre tiende a querer ir un poco más hacia lo seguro y estable, colegios más establecidos...”*. Por esto, recorrieron otras es-

cuelas que no lograron convencerlos. Por lo cual, la volvieron a elegir: “*tuvimos muchas entrevistas en otros colegios, no nos cerraron por diversos motivos. Y bueno, finalmente terminamos eligiendo la continuidad del jardín de infantes que es la nueva escuela primaria*”.

Ignacio empezó 1er grado en 2019. En ese momento, la escuela ofrecía dos variantes de jornadas: por un lado, lunes, miércoles y viernes de 7.30 a las 17 hs. y, por otro lado, martes y jueves con dos opciones: jornada completa hasta las 17 hs. o jornada simple con retiro a las 13 hs. Ignacio asistía lunes, miércoles y viernes en jornada completa y el resto de los días hasta las 13 hs. En 2020, la escuela arranca con otra propuesta de organización de la cursada: jornada simple, con retiro a las 12 hs, jornada extendida hasta las 15.30 hs. y jornada completa hasta las 17 hs. Graciela y Leo eligieron la segunda opción para que Ignacio cursara su 2do grado ya que evaluaron que la experiencia de jornada completa resultaba muy cansadora para su hijo.

Es interesante cómo Graciela nos relata los proyectos que tenía la escuela, previos a la pandemia, y las expectativas que a ella le generaban:

*“En 2do grado [2020], en la reunión de padres presencial, nos habían dicho todas las propuestas espectaculares que tenían (...) cada docente en cada grado, un día literario, tenía un proyecto literario. Entonces, una docente va a contar cuentos, algunos clásicos, otros de comedia, otros de suspenso. (...) Por supuesto, nosotros estamos recontentas porque cada niño iba a poder elegir con qué docente ir. Iban a mezclar los grados, pero cada niño iba a poder [elegir] qué estilo quería escuchar ese día. El día deportivo en natación y atletismo. (...) Y había muchas propuestas que me parecían re interesantes, pero bueno, no se pudieron llevar a cabo”.*

Mientras transcurría la pandemia y el APSO, a lo largo de 2020 aparecieron algunas tensiones en la relación con la escuela. Por un lado, el monto de la cuota no se modificó, pero sí el tiempo de cursada. Para el caso de Ignacio, “*a un montón de Zooms no quería conectarse y yo me quería matar porque (...) seguía pagando jornada extendida y se conectaba a re-pocos talleres de la tarde... Con que se conectara a la currícula para mí era suficiente. Pero bueno, no me quisieron bajar [la cuota]*”. Según su relato, el reclamo para ajustar la cuota no tuvo eco por parte de la escuela: “*nos daba bronca que no puedan pasarnos a jornada simple. Creíamos que era una decisión absolutamente nuestra. Que nos digan que no, no estaba bien. (...) Siempre cuando mandan la matrícula del año que viene, mandan una nota avisando que lo que se paga es un compromiso, que contemplen las familias mantenerlo*”. A partir de esta experiencia, en 2021 inscriben a Ignacio en 3er grado pero en jornada simple: “*claramente no pasó porque tuvieron un mes de clase, quince días para nosotros, y se volvió a cortar. Y ahora recién volvimos [agosto] y, bueno, ahora supuestamente está todo habilitado; simple, extendida, completa, con comedor, con vianda, día deportivo...*”.

### **6.2.1. La escolaridad en la pandemia de 2020**

En el inicio del ciclo lectivo de 2020, Ignacio alcanzó a cursar 2do grado de modo presencial sólo dos semanas y en el esquema de tres días de jornada completa y dos de jornada simple. Sin embargo: “*2do grado no existió prácticamente porque tuvieron dos semanas de colegio. Después entró la pandemia*”.

El domingo anterior al establecimiento del ASPO la escuela apeló al medio de comunicación que ya tenía establecido con las familias: envió un correo electrónico avalando la decisión del Poder Ejecutivo Nacional: “*Ese domingo, nos manda-*

*ron el mail, a la noche, para decir 'estamos de acuerdo con el Estado, con el gobierno y el espacio de la familia' y qué sé yo. (...) Siempre mandaban mails para informarte las distintas cosas, los comunicados".*

Durante los primeros días, y como aparece en varias entrevistas, la nueva situación fue vivida como una extensión de las vacaciones: "Los chicos estaban felices pensando que eran vacaciones. (...) Todo lo que pasaba, decían 'no tenemos que ir al colegio, ¡genial!' O sea, felicidad absoluta". A partir de la segunda semana, comienzan progresivamente algunos cambios. En palabras de Graciela: "Bueno, esa semana no hicimos nada, creo. No me acuerdo yo, quizás hayan mandado una o dos tarefas. Y después, recién a la otra semana, empezó a haber más. '2do grado, los lunes y jueves va a tener Zoom, de tal a tal hora, le van a mandar los videos'. (...) Fue de menos a más".

Graciela relata que al comienzo de la pandemia no contaba con el número de celular ni tenían contacto directo con las docentes de Ignacio y Andrea. Y mientras la escolaridad se desplegó de modo remoto, los mensajes se canalizaban a través de la directora de la escuela y la gerencia administrativa. Recién en julio de 2020 se convocó a la primera reunión con las familias de modo virtual que, luego, se repetirían en el resto el año:

*"Yo con la maestra no tengo el WhatsApp (...). Ella es totalmente accesible, pero hablaba con la directora, con la gerencia administrativa y les planteábamos cosas muy puntuales, inquietudes que íbamos teniendo. Y en algún momento nos dieron la oportunidad de hacer una reunión de todos para decírnos su análisis de lo que habían sido esos meses, de lo que ellos habían visto. También intentar chusmear cómo estaba la docente, qué explicaba (...). El año pasado, a mitad de año. Y después tuvimos otras, más hacia fin de año".*

El correo electrónico fue el medio privilegiado en este proceso de adaptación a la escolarización remota durante 2020. La escuela enviaba comunicaciones y tareas escolares a las direcciones de correo electrónico personales de las personas adultas registradas como responsables. Este procedimiento obligaba a que, en el Asunto, se escribiera el nombre del chico o chica. Asimismo, cada espacio curricular armaba su propio grupo de difusión para enviar recordatorios, mensajes, consignas y tareas: "Habían creado cuentas de mail. Tal cuenta para mandar la tarea, tal cuenta para mandarle un mensaje a la docente, tal cuenta para la docente de yoga, de inglés, de arte, de filosofía". Así, el uso del correo electrónico demandaba un trabajo extra por parte de las personas adultas en el hogar: diariamente esta nueva actividad requería disponibilidad de tiempo, manejo de ese canal y conocimiento de las plataformas de acceso sincrónico, dado que por correo electrónico también se enviaban los enlaces de acceso:

*"Por grupo de difusión nos mandaban: éste es el ID de arte, éste es el ID de yoga, éste es el ID de... (...) Yo me considero una persona organizada (...). Pero me pasaba, a veces, que decía 'No puedo arrancar con esto, no me puedo armar un esquema'. Estaba con muchas cosas en la cabeza y no me podía sentar a organizar. Entonces, lo que solía hacer era ir al grupo de difusión, ir para atrás, para atrás; veía que me mandaban el enlace, apretaba y los conectaba".*

La escuela no contaba con gabinete informático. Sin embargo, a las dos semanas aproximadamente de la suspensión de la presencialidad escolar, instaló los encuentros sincrónicos a través de la plataforma Zoom. Encuentros que empeza-

ron a marcar la organización horaria del hogar: los chicos debían despertarse más temprano o podían dormir más según la agenda programada.

En el caso de Andrea, a través del correo electrónico, recibía actividades de su docente de la sala de 5 como por ejemplo *"que arme del 1 al 10. Entonces, que el 1 con un botón, el 2... Ese tipo de actividades"*. Para la segunda parte del año 2020, la niña ya tenía dos encuentros sincrónicos por semana y Graciela procuraba que al menos estuviera en uno: *"El año pasado [2020], sala de 5 no podía conectarse. Tenía dos veces por semana, uno sí o sí se conectaba. El otro no quería. No me hacía tanto problema"*. Un poco distinto fue el caso de Ignacio que en 2020 cursaba 2do grado: *"tenía cuaderno, él leía, y tenía consignas. No sé... Empezaron con la suma de dos dígitos, entonces, ¿de qué método...? Consignas. Él leía y aprendía lo que tenía que hacer"*. Graciela cuenta que usaba un *"cuaderno rayado y uno cuadriculado para matemática"*. También, contaba con un libro que habían podido comprar antes del ASPO: *"Entonces de matemática nos mandaron un montón de actividades del libro. Un hermoso libro"*. Además de las tareas del libro, durante este año, la maestra de Ignacio pedía la impresión de algunos materiales: *"Nos mandaban cosas y nosotros las teníamos que imprimir"*.

Graciela siempre procuró que personas adultas acompañaran los momentos en que Ignacio y Andrea debían conectarse. Ignacio podía hacerlo solo, aunque después se negaba a participar. Andrea, por su parte, requería asistencia con los dispositivos y también que apuntaran su motivación frente a un medio desconocido y que ella rechazaba: *"Sí, yo intentaba estar presente. Más que nada también por el tema de la más chiquita que estaba en sala de 5 que no quería saber nada. No le llamaba la atención ver a la docente por la camarita con todos los amiguitos y todo eso. Sí, siempre intentamos acompañar mucho"*. Así, las reacciones de Ignacio y Andrea, a poco de empezar, fueron de rechazo a este formato: *"Pasé una época para el olvido, la verdad"* y prosigue, dando cuenta de las intensas situaciones que debía enfrentar para sostener la escolaridad y la demanda de disponibilidad emocional y de tiempo que le requería:

*"Iba pasando el tiempo y eso se transformó en angustia. O sea, realmente ya no era para ellos divertido. Conectarse a un Zoom era tenerlos tirados... sobre todo el más grande, 2do grado, tenerlo tirado en el piso cual exorcismo: 'No me quiero conectar. No, no quiero. Ya no quiero más esto'. (...) La otra, calladita pero tampoco se quería conectar. Iba a sala de 5; imaginaté!, la ponía adelante de la computadora y se escondía abajo de la mesa. O quería hablar y ya todos hablaban al mismo tiempo. (...) Entonces, yo tenía que estar al lado de ella, haciendo la clase con ella. Fue terrible. Una vez, bárbaro. Dos veces, bárbaro. Después, me quería matar. Me quería matar. Me la pasé todo el año cortando impresiones, pegando en los cuadernos..."*

De este modo, promover que participaran en los encuentros sincrónicos fue objeto de intensas negociaciones familiares en un contexto convivencial novedoso. Y el nivel de involucramiento personal que le demandó fue una gran carga para ella al mismo tiempo que lidiaba con su trabajo y la organización doméstica:

*"Me generó dificultades con mis hijos, o sea, peleas de todos los días que no teníamos nosotros. Peleas porque no se querían conectar, peleas porque no querían hacer la tarea, todo era pelea (...). Sí, después de estar todos felices [en las primeras semanas], [apareció] el malestar. Uno más que el otro. Uno [refiere a Ignacio] no podía llorar más, hacer más caprichos, más berrinches. (...) Nosotros nos hemos visto en momentos de decir 'esto me está superando'"*.

Estas situaciones angustiantes tensionaban su rol materno vinculado al sostentimiento de la escolaridad y así lo expresaba: "No soy docente, no sé qué hacer".

A lo largo de 2020, las docentes fueron modificando la propuesta educativa. Por un lado, aumentaron la frecuencia de los encuentros sincrónicos y, por el otro, junto con las tareas que enviaban por mail, sumaron videos explicativos para que chicas y chicos pudieran realizarlas: *"Al principio empezaron con dos Zoom por semana y mandaban tarea por mail para todos los días [y] los docentes empezaban a mandar videos explicando tal tema. Entonces, el nene lo podía ver todas las veces que fuera necesario para hacer la tarea. Y después se fue complejizando este tema del Zoom, de ir agregando"*.

Sin embargo, el incremento en la frecuencia de encuentros sincrónicos obligaba a un reacomodamiento permanente de la organización familiar. Aún así, Graciela valoraba el cambio ya que, desde su perspectiva, implicaba una mejora en la propuesta escolar: *"[primero] lunes y jueves y después iban pasando los días y quizás sumaban ese mismo jueves un Zoom y otro más (...). Fueron aumentando progresivamente, no solamente en cantidad de Zoom, sino también en la seguridad que nos transmitían en la planificación que tenían armada"*.

La entrevistada rescata las instancias de reunión con docentes y autoridades para conversar sobre los procesos de las y los estudiantes, que aluden a la búsqueda de canales de cooperación entre ambas instituciones: *"También tuvimos un montón de reuniones con el colegio, nos daban esos espacios para ver cómo estaban llevándolo los chicos. (...) Nosotros, este vínculo que necesitamos con el colegio muchas veces fue por esto. Decir, 'Mirá, no sé, no está queriendo conectarse, me está costando un montón que le ponga buena onda, que le ponga buena cara. Fíjense de qué manera la docente, a través de la cámara, puede ayudarnos también"*. Los dichos de Graciela dan cuenta de un cambio en el modo hegemónico de encarar la relación escuelas – familias: el pasaje de lo que necesita la escuela de las familias a lo que las familias necesitan de las escuelas para que la escolaridad pueda desplegarse. También ponen en foco diversas aristas de lo que implica la gestión curricular y didáctica para las personas adultas en este tiempo, entre ellas, la de motivar la disposición de las infancias a participar en una instancia vinculada con los contenidos escolares, que, como otras, debió asumir en este tiempo.

Graciela rescata la continuidad de una práctica pedagógica que ella valora mucho: se trata de asambleas semanales por grado y destinadas a que, ya en época de pandemia, pudieran expresar lo que les pasaba:

*"La docente hablaba con ellos, les explicaba que los padres tenían que estar en el hogar para trabajar. (...) Lo que este colegio implementó son asambleas copadas. Entonces, ellos tenían una vez por semana un espacio para poder hablar de cómo se iban sintiendo (...). Pero (...) no lo supo aprovechar bien Ignacio. Yo requería que participe porque había nenes que hablaban un montón y él mucho no quería. Pero realmente me pareció un buen espacio para que ellos puedan... Pero bueno, escuchaba lo que hablaban otros. Hablaban muchísimo en las asambleas de cómo había cambiado todo, de que de repente estábamos todos en casa y mamá trabajando en un lugar del escritorio y papá con el celular y los chicos con el Zoom. Entonces cómo se sentían con eso. Había familias que vivían con abuelos, entonces se sumaba más gente. Pero bueno, mi hijo en particular, yo pienso que tanto no lo aprovechó. Otros sí, yo me dí cuenta porque se escuchaba"*.

En relación con la propuesta escolar, Graciela distingue entre 2020 y 2021. En el inicio, *"fue muy en el camino. (...) Porque al principio fue todo muy nuevo"*. Des-

de esta perspectiva, ella adopta una posición comprensiva hacia la escuela y las docentes: "Yo me daba cuenta de que las docentes le ponían lo mejor de sí (...). Me imaginaba estar en el lugar de ella, que todos los chicos estén levantando la mano, porque todos quieren decir algo... (...) No fue fácil para ellos [chicos y chicas]. Me imagino que no fue fácil para los colegios".

Las reacciones de sus hijos y la demanda que la educación remota imponía a las personas adultas fueron un combo que entremezcló dosis variables de desgaste, desafíos, cansancio y el esfuerzo de negociar sentidos con sus hijos. En el caso de Graciela, su persistencia, aún con esos condimentos, obedecía al sentido que le otorgaba a los encuentros sincrónicos: eran la "*forma de la continuidad escolar*" por encima de la otra modalidad – dominante- en que se trató la escolaridad remota: las tareas escolares.

"[Andrea] no tenía cuadernos porque estaba en sala de 5. Pero Ignacio tenía épocas buenas en que todo bien, estaba entusiasmado. Y épocas que no quería saber nada. Entonces, yo tenía que estar 'dale, hacé la tarea, yo te lo corto, yo te ayudo a pegar'. O sea, mucha demanda. A veces, y yo en este sentido me conozco, soy un poco exigente. No me daba lo mismo si se conectaban o no se conectaban. Yo sentía que era la única forma, en este momento, de que tengan enlace con el colegio. Entonces quería que se conecten. No tanto por el aprendizaje, sino porque era la forma de la continuidad escolar. Era lo que había, era lo que se podía. Estamos todos en la misma, y yo quería que ellos tengan eso".

Graciela admite que hubiera necesitado otra organización escolar que hiciera más amigable el sostenimiento de la escolaridad desde el hogar. También comenta cierta desorganización vinculada a un nivel nuevo, el primario, a diferencia del nivel inicial que "*hace años que está*". No obstante, rescata dimensiones que la impulsan a seguir eligiéndola como escuela para sus hijos, en contraste con otras instituciones que visitó:

"Acá van con uniforme, pero son deportivos. (...) Este colegio tendrá sus defectos, pero también por algo lo elegí. Por ejemplo, esto que hablaba de las asambleas, tienen una asistente pedagógica que la verdad es muy interesante cuando estamos en las reuniones y siempre ella está y siempre acota cosas muy interesantes (...). Y bueno, siempre en esos momentos es cuando digo por eso elegí el colegio. Si tuviera que volver a elegir, yo creo que lo elegiría".

Como sucede habitualmente, las personas adultas contrastan las experiencias escolares de sus hijos e hijas con otras de sus entornos próximos. En el caso de Graciela, las valoraciones que realiza sobre las decisiones que tomó la escuela durante el ASPO surgieron comparando con las experiencias de familias amigas que también envían a sus hijos a escuelas privadas. Así, aún con las diferencias relatadas, emerge una institución que asumía el dinamismo y los desafíos inherentes al nuevo escenario:

"Lo que dijeron es que para ellos era tan nuevo como para todos lo que estuvo pasando. (...) que iban haciendo al mismo tiempo que evaluando los resultados: si mandaban las tareas así, si mandaban las tareas así, si mandaban las comunicaciones de una manera o de otra. Sobre todo, iban viendo los resultados en el momento. Sé que hubo colegios más grandes que rápidamente se acomodaron mucho mejor. Pero, de repente, no creo que haya sido la mejor forma. Porque yo tengo mamás amigas que mandan a los ne-

*nes a otros colegios y tenían jocho horas por Zoom! (...). Estaban muy atentos al desempeño individual de cada chico. Y sí, quizás me hubiese gustado que todo lo que armaron este año [2021], lo hubiésemos aplicado más tirando de mitad del año pasado [2020] hacia adelante. Pero bueno, nos han explicado eso..."*

En este contexto de renovadas obligaciones parentales impuestas por la escolaridad remota, los grupos de WhatsApp servían para intercambiar demandas a la escuela sobre los modos en que las familias debían enfrentar el trabajo curricular: *"Después decíamos, 'bueno, dentro de esta forma, ¿por qué no le pedimos a la señor que estos videoítos que mandó al principio...? (...) Para algunos temas puntuales, que son difíciles, estaría bueno que vuelva a hacer un video, que también los chicos lo puedan ver cuando lo necesiten"*. Y también para desahogarse: *"Hubo momentos que estábamos todas re-mal, re agobiadas, re cansadas"*.

En el marco de este agobio, hubo un momento definitorio de tensión: *"ya para septiembre/octubre sentíamos que le faltaba al colegio. 'Ya está, hace un montón de meses que estamos así. Me gustaría tener algo más armado', que recién lo sentí este año [2021]"*.

Entendemos que las tensiones transitadas anclaban en las complejas articulaciones que el contexto le demandaba a la organización familiar y laboral y a la convivencia familiar mientras se prolongaba la pandemia y la educación seguía remota.

### **6.2.2. La escolaridad en la pandemia de 2021**

Ignacio comenzó 3er grado y Andrea, 1ro. En esos momentos, la asistencia a la jornada simple y la evolución de la pandemia tornaban incierta la organización cotidiana del hogar ya que los trabajos de Graciela y Leo se desarrollaban en el formato presencial:

*"Este año (...) están en jornada simple en este momento porque sentimos que todavía puede pasar cualquier cosa, y de golpe, te toque la Delta<sup>21</sup> y de vuelta se cierre todo. (...) por esta inestabilidad que sentimos todavía. A nosotros nos cierra mucho más que vayan hasta 15:30, que es la jornada extendida (...) que salgan a las 12 nos parte, pero bueno"*.

En el inicio del ciclo lectivo de 2021, la escuela - como todas – gestiona el retorno a la presencialidad escolar a través del diseño de burbujas en cada grado, con rotación semanal: *"mientras la burbuja A iba una semana, la segunda no iba, la tercera iba, y así iba alternando. La verdad es que fue muy cuidadoso el colegio con los protocolos (...), hacen ingresos escalonados... 4to y 5to grado entran de 7:30 a 7:45; después 1ro, 2do y 3ro de 7:45 a 8, una cosa así. En los barbijos, personal de limpieza..."*.

Luego, la institución organizó lo que denominó "asistencia programada" orientada a *"garantizar que vayan la mayor cantidad de días posibles. Y cada familia, según la jornada que optó, se quedaba hasta un poquito más tarde"*. Graciela resaca la decisión de la escuela para que las y los hermanos asistieran la misma semana y así aliviar un poco la complejidad de la logística familiar.

---

<sup>21</sup> Variante del virus SARS – COV-2 que empezó a circular en esos momentos.

Entre marzo y abril de 2021 se incrementó el debate ya presente en la segunda parte del año anterior en torno a la vuelta a la presencialidad escolar que involucró a organizaciones sociales, colectivos de familias, sindicatos docentes, medios de comunicación, funcionarios, funcionarias y diversas figuras políticas. Graciela comenta que se sintió interpelada por el debate. Por un lado, persistía en ella y su familia el miedo frente al crecimiento de casos y el eventual contagio y su acuerdo a la medida sanitaria. Por otro lado, vivía con malestar la diferencia de estrategias políticas y sanitarias entre dos jurisdicciones conectadas entre sí: *"me parecía que el esfuerzo lo teníamos que hacer todos, no solamente los de provincia... (...) Yo todo el tiempo lo pensaba por ese lado. Esto que está sucediendo es para que no haya más muertes, no haya más contagios. Y los chicos ya estaban cercanos con la palabra muerte. (...) El esfuerzo lo tenemos que hacer todos por igual"*.

Pero, también, se encontraba tensionada por la necesidad de que la asistencia escolar diaria de Ignacio y Andrea permitiera ordenar la vida familiar y la de cada integrante. Por eso, esta suspensión de las clases presenciales la vivía como un nuevo forzamiento personal y familiar luego de un año de educación remota:

*"La verdad es que uno se sentía como... me están pidiendo demasiado ya, mucho. Ya pasó todo el año pasado. Están pidiendo ahora más y más y más. Y bueno, yo tengo un límite también (...). Esto lo tocamos muchas veces en el grupo de padres, lo hablábamos y entendemos, o sea, la situación de padres que querían que sus hijos se reciban en el colegio, que cada uno lucha por lo que realmente cree importante, y en un determinado momento entienda de que ésta es una oportunidad, que visto un poco de afuera podría sonar medio egoísta esto, 'mira todo lo que está pasando, y vos estás haciendo que se empiece a mover un montón de gente... Porque es así, esto mueve un montón de gente, que uno entiende los dos lados. Ve las noticias de casos de familias que tienen que pasar por cosas terribles, que es imposible no empatizar, en uno que quería en este presente, con los niños angustiados, con niños deprimidos. Qué sé yo. Mi nene ya iba a la psicóloga antes de la pandemia. Empezó a ir cuando falleció mi mamá.... Pero, después de la pandemia, hubo un montón de cosas... Lo que tenía, se agudizaron. Y bueno, siguió su terapia por Zoom. Después ya me dí cuenta que no funcionaba por Zoom, tuve que cambiar a un psicólogo que sacó el certificado de esencial... ¡Son muchas cosas las que vivieron los chicos! (...). Pero sí, ya al final ya estábamos muy cansados, había veces que necesitábamos que todos los chicos estén en el colegio... (...) fue más este año [2021]. El año pasado [2020], no. El año pasado, era bueno..., que es lo que nos costaba a todos, o sea, adaptarte, hay que aceptarlo, primero..."*

El regreso a la vigencia del ASPO, supuso volver a organizar la dinámica familiar y nuevamente la presencia de Alicia fue crucial para Graciela y Leo:

*"Así que cuando volvieron a cerrar todo de vuelta, también apoyándonos mucho en Alicia [la empleada]. Este año [2021], durante estos momentos había algunas semanas que yo podía faltar dos días al trabajo, porque tenía más carga horaria, y yo sobre todo quería estar con Andrea, porque me daba cuenta que necesitaba más ayuda. Son muchos chicos en primer grado (...)"*

A partir de septiembre de 2021, la escuela empezó a funcionar todos los días en horario completo con asistencia diaria en las diferentes jornadas.

Para Graciela, la propuesta escolar arrancó el año con una mejor organización e inaugurando el uso de la plataforma de Google Classroom. Con una mirada retrospectiva, comenta que: *"nos hubiese gustado a las familias que esta organización que plantearon este año, del Classroom... ahí tenes todo para ver de otra forma (...) que sea así el año pasado... costó llegar a esta forma. Este año estuvieron mejor preparados"*.

Para aprender el manejo de la nueva plataforma, la escuela envió *"un instructivo de cómo abrir una cuenta a nombre del menor. Porque encima, con menores, teníamos que poner el control parental. Entonces, te decían lo que tenías que poner"*. Desde su perspectiva, esta plataforma permitió organizar mejor la relación entre docentes y estudiantes y entre la escuela y las familias. Hubo *"más clases por día, por mañana, por Zoom. (...) Ignacio este año ya estaba como más acostumbrado, entonces no fue tanto. Él se manejaba solo, se conectaba..."*. En cambio, la escolaridad de Andrea, que comenzaba 1er grado, implicó para Graciela renovadas demandas y exigencias de disponibilidad en el marco de una organización cotidiana que seguía muy dinámica:

*"Había que controlar a la chiquita, que este año sí tuvo clases por Zoom (...) porque ya está aprendiendo a leer y a escribir. Ella obviamente no sabe, entonces yo quería que esté. No tanto porque se atrase, sino por el hecho de decir... 'ya está, estás en 1er grado'. Ella veía que el hermano se conectaba, ella también tenía una responsabilidad porque ya estaba en la primaria".*

El correo electrónico y las plataformas Zoom y luego Classroom fueron medios de comunicación durante la educación remota. Pero hay que sumar los grupos de WhatsApp de madres y padres. Graciela integraba dos grupos de los cursos de Andrea e Ignacio, conformados antes de la pandemia. Para ella, estos grupos integraron la red de acompañamiento para sostener la escolaridad de las y los chicos y, especialmente, poder tramitar la gestión curricular desde el hogar y los pedidos a y de las docentes:

*"Entre los grupos de padres nos ayudábamos mucho. 'Digan si les mandaron tal cosa' 'Ah, mira no me llegó, ¿me lo reenvías?' (...) 'miren que tal cosa', 'No entiendo la consigna que mandaron'. Porque a mí me pasaba, también. 'La leo, la leo y no la entiendo. Bueno, yo tampoco la entendí. Está mal redactada, pero yo ya hablé con Caro, que me dijo que era esto'. 'Ah, bueno, gracias'. Entonces, ahí avanzábamos con la tarea, tuvimos mucho apoyo con los padres".*

*"Siempre nos sentimos muy acompañados [en relación con los grupos de madres y padres]. O sea, uno estaba embroncada y cinco más estaban colapsadas, y las que no estábamos colapsadas, ayudábamos a las que habían sido desbordadas por todo".*

Para Graciela, a los esfuerzos permanentes abocados a la constante (re)organización familiar y laboral y a la búsqueda trabajosa de compatibilizar ambas actividades, se le sumó un plus de tareas vinculadas con el sostenimiento de la escolaridad: acompañando las formas de estudiar y aprender implicadas en la educación remota, procurando construir los encuadres posibles para la realización de las tareas, encargarse de que les llegue a las docentes, promover la participación en los encuentros sincrónicos, asumir el rol docente frente a ciertos contenidos escolares... Se trata de un combo de tareas y responsabilidades amplificadas que se depositaron en las personas adultas en un contexto de alta complejidad y de enormes implicancias subjetivas y afectivas. Por esto, Graciela reflexiona largamente sobre

el rol docente que debió asumir y las yuxtaposiciones de roles que ella y su marido sintieron en los tiempos de educación remota:

*"Hicimos lo que pudimos, pero estábamos muchísimo nosotros. (...) Porque hay que tener mucha paciencia, no es el contexto donde los chicos suelen aprender. Mucha paciencia. Un año, corriendo, corriendo desde atrás, lo quería acogotar (...). Porque aparte una docente, quizás te lo explica de una forma y después, si no lo entiende, se lo explica de otra. Tiene distintos métodos. Yo no los tenía. Entonces, mi paciencia te digo que tiene un límite. Pero no tanto por lo que él no entendía, porque él en ese sentido le fue bien, no tuvo problemas para entender las consignas. Sino este tema de la voluntad, porque ya llegaba un momento en el que decía 'No quiero conectarme más'. Entonces yo tenía que estar ahí, diciéndole de qué manera tenía que poner constancia de la mejor forma. Porque aparte también empezaba eso, que no quería conectarse, después que apagaba la cámara, y apagaba el micrófono. Y la docente, 'Ignacio, por favor, ¿podes prender la cámara? Por favor, todos tus compañeros están con la cámara prendida'. Y la prendía. No sé, cualquier cosa, ponía las patas arriba de la mesa. Y ya era una cosa de 'no quiero, no quiero'. Y bueno, lo tenía que seguir haciendo. La docente trabajó mucho con él y con otros nenes y finalmente yo siento que a finales del año pasado [2020] que todo esto seguía, le puso un poquito de más voluntad, un poquito de más respeto, ¿no? Nosotros fuimos docentes de los chicos".*

*"La verdad es que no estaba dentro de nuestro rol. O sea, por un lado, (...) me sentía bien, también en acompañarlo tanto, estar tan en tema. Pero, al mismo tiempo, también necesitaba espacio. Bueno, también necesito un poco no saber, y que sean las docentes las que se estén ocupando de eso. Y a él [su marido] le empezó a pasar igual. A él le gustan mucho las matemáticas, así que le encantaba ayudarlos a los chicos en matemáticas. Sí, también tenía que sobrelevarlo cuando temprano la chiquita, este año, sobre todo, no quería conectarse. Lo fuimos llevando".*

La frase "*lo fuimos llevando*" alumbra los modos en que se fueron enfrentando los procesos y situaciones sumamente dislocantes involucradas en 2020 y 2021 y que tensionaron la organización de las tareas de cuidado y domésticas que regían en el hogar de Graciela. La pandemia, significada como un haz de luz que permitió visibilizar múltiples dimensiones de la vida personal, familiar y social, también impactó en la (re)organización de tareas de cuidado que Graciela negoció con su esposo. En su relato, Leo se enfrentó a nuevas tareas:

*"Creo que a partir de la pandemia hubo muchas cosas que empezaron a ser más visibles, de cosas que quizás por sentido común, fueron superadas por otras cosas también, de trabajo y demás; que nos sentamos a hablar, de decir, 'bueno, me siento yo muy sola', o tenemos que zafar de todo esto. Por favor, te pido que me ayudes. Ya no es como antes. Ya ves que Ignacio está muy difícil, no se quiere conectar, no quiere hacer la tarea'. Y realmente estaba yo todo el día, y me daba cuenta de que pasamos todo el día con temas del colegio. Porque desde la mañana hasta la noche que se le ocurrió hacer la tarea a las 7 de la tarde; o habíamos pasado finalmente todo el día en casa, yo intentando que él haga la tarea, o que haga cosas. Entonces, bueno, mi marido claramente tomaba esto que yo le decía, y empezó de menos a más, a colaborar. A estar más involucrado, de decir, bueno, mira, yo este año que surgieron un montón de Zooms, que yo me tenía que ir a trabajar; él, por ejemplo, los Zooms de Andrea, que está en primer grado, él se quedaba con ella. Porque ella no se podía quedar sola".*

Y, a modo de balance, Graciela reflexiona largamente sobre las implicancias del tiempo vivido. Las tensiones, los conflictos, los balances, los proyectos truncados y, también, cierta esperanza sobre aprendizajes a futuro:

*"Esto del ASPO, creo que lo que a todos nos significó puertas adentro, y también para adentro de nuestro organismo (...) pensé mucho, hice muchos balances en el sentido de cómo era mi vida antes de la pandemia. Y a veces siento que era un desvelo, que me la pasaba corriendo de un lado a otro, que era todo así como muy rápido. Y en ese haber frenado, tomarse el tiempo de frenar..., no me gustaría ir como a exactamente lo mismo. Sí deseo realmente que de a poco vuelva la normalidad, para que ellos puedan disfrutar también del colegio, porque creo que acá hay un montón de cosas que quedaron frenadas, como yo decía un montón de proyectos que tenía el colegio para hacer y no se pudo. Son proyectos que realmente me interesan. (...) estamos con el tema de los chicos del colegio, para que ellos puedan tener su continuidad. ¿Esta es la forma que se puede? Bueno, hay que meterle, aceptarlo, y meterle nuestras formas. Yo la verdad creo que fue suficiente tiempo para aprender de eso (...) que todos nos podemos sentir un poquitito más tranquilos".*

### 6.3. Lara

Lara vive con Manuel, su esposo, y sus dos hijos varones y mellizos: Sandro y Lautaro. Habitán una casa en una localidad de la zona norte del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires. Lara se desempeña como docente universitaria. Manuel se dedica a un emprendimiento independiente que le requiere viajar de modo frecuente. Cerca, vive una hermana de Lara con su familia.

Manuel no tiene una rutina laboral fija. Se traslada con relativa frecuencia a la CABA donde tiene su oficina y realiza viajes periódicos a diferentes provincias. Lara arma su jornada laboral entre algunos horarios fijos y los que va organizando al calor de la red de cuidados con la que cuenta: María, una empleada que asistía al hogar tres mañanas por semana, una vecina que cuidaba a los chicos a la salida de la escuela, la madre y la hermana de Lara y el padre de Manuel. Lara relata que *"no tengo rutina fija de laburo. Entonces la base era ésa y, después, mucho rompecabeza"*. Las personas que integran la red de cuidados se alternan durante la semana para viabilizar la asistencia de los chicos a la escuela, a sus actividades extraescolares y cuidarlos en la casa. Esa red y los modos de organización familiar instalados dejaron de funcionar en los primeros meses de 2020. En el caso de los abuelos, el efecto se alargó en el tiempo dado que *"la pandemia fue dura con todo el mundo y con los mayores también"*. La empleada, persona de riesgo, retoma el trabajo presencial en noviembre de 2020.

Los hijos de Lara asisten a una escuela privada, laica y subvencionada, con una cuota *"accesible"* y sistema de becas. Se encuentra a unas veinte cuadras de distancia de su casa, trayecto que realizan en auto. La institución cuenta con los niveles inicial, primario, secundario y con el nivel terciario, distribuidos en edificios diferentes. Pero, ella y Manuel buscaban escuelas que contaran con dos secciones de sala y grado para que *"cada uno tuviera su espacio de pertenencia, sus amigos"*, difícil de encontrar en la oferta estatal de su zona. También sumaron recomendaciones de gente conocida de la zona.

Lara comparte que la escuela *"tiene cosas que me parece que están piolas, desde gente que vive en un barrio privado, hijos de profesionales, a gente que labu-*

*ra por horas (...) como ese amplio espectro...". Se trata de una institución de jornada simple y "con un horario un poquito extendido (...) pero el horario oficial era de 13 a 17.45. Van a la tarde que, para nosotros, ese ratito de más funciona rebien... El jardín es igual, pero hasta las 17.30, también a la tarde...".*

Los niños asisten desde 2017 cuando ingresaron a la sala de 3 años y, desde ese momento, Lara y Manuel quedaron contentos con la experiencia escolar.

### **6.3.1. La escolaridad en la pandemia de 2020**

Al inicio del ciclo lectivo, Sandro y Lautaro ingresaban a 1er grado. Por la organización institucional de ingreso y bienvenida de los diferentes grados, los chicos comenzaron un miércoles y en total tuvieron ocho días de clase antes de la suspensión de la presencialidad escolar. Según Lara, en ese momento inicial les costaba adaptarse al nuevo nivel educativo. Ella lo atribuye a las diferencias entre niveles educativos:

*"Salieron de la sala de 5 prácticamente alfabetizados (...) entendiendo la lógica de la formación de las palabras de una manera contra lúdica. El jardín era todo juego (...). Y en primaria entraban con una lógica bastante más estructurada (...) una de las cosas que se quejaban un montón era que los recreos duraban poco, que tenían pocos recreos, que podían moverse poco...".*

Comenta como positivas las acciones de articulación entre niveles organizadas por las docentes. En este marco, en 2019 los chicos conocieron a las maestras de 1r grado al compartir actividades en la segunda parte del año con ellas, y el edificio al que iban a concurrir. Estas acciones, comenta, amortiguaron, aunque no evitaron, el impacto del pasaje entre niveles. Lara rescata este conocimiento previo, así como el saber por anticipado que sus hijos iban a cursar 1er y 2do grado con la misma docente.

Durante los primeros tres meses de vigencia del ASPO, recuerda que "no salimos a la puerta (...) lo asumimos como que el compromiso social es 'nos quedamos en casa y nos cuidamos' (...). Hacer las compras sí, pero sin los chicos". Y, a medida que transcurría el tiempo, realizaron adaptaciones al interior de su vivienda para acomodarse a las nuevas circunstancias: "la terraza, que la usábamos poco, la habilitamos. Como que expandimos los espacios dentro de la casa...".

El encierro impactó diferencialmente en cada uno de los niños: al más "caserío" no le resultó costoso quedarse en su casa. El otro, que prefiere "salir", padeció más la nueva situación. Cuando a los dos o tres meses comenzó a gestarse una mínima apertura, aprovecharon para salir a pasear en bici: "las bicis nos salvaron el año pasado [2020] (...). Te da otra expansión y además acá por ahí no te cruzás con ningún ser humano, o te cruzás, pero teníamos instalado que cada uno iba por un costado de la calle...". Y ese "salir" también había que tramitarlo: con o sin barbijo y el miedo a la policía y el control: "[uno de los hijos] tenía miedo de que viniera la policía, si pasaban los del comando de Tigre era como 'vamos, para adentro, que no se puede', le daba miedo. Y después le explicábamos 'quedate tranquilo, no pasa nada'". Claramente Lara alude a los reportorios de prácticas que se de modo dinámico cada familia fue gestando en los distintos momentos de la pandemia.

Como surge en otras entrevistas, la familia de Lara vivió los primeros quince días del ASPO como "un veranito". Luego, los meses siguientes significaron cortar la asiduidad de los vínculos familiares, muy ligados a la gestión del cuidado de los niños. Así, estuvieron ocho meses sin ver a sus abuelos de modo presencial. Y

a medida que pasaba el tiempo, se reacomodaban las prioridades, los horarios (“se nos corrieron mucho los horarios en pandemia”) y el funcionamiento cotidiano en virtud de cómo iban experimentando la pandemia y las medidas sanitarias:

*“Fueron más sueltos [los primeros tiempos del ASPO], por ejemplo, en las mañanas se venían [los hijos] a la cama con nosotros (...). Como un rato de mimo (...). Yo eso lo tuve muy claro desde el principio: que todo lo demás era un quilombo (...), pero recontra claro que era super prioritario estar disponible y presente con los chicos, que era muy fuerte para ellos, un quiebre de las coordenadas témporo espaciales de la vida, con 6 años recién cumplidos, chiquitos... Entonces, estábamos enfocados en cómo generar separaciones, que también eran necesarias entre nosotros, con ellos, en cómo contener (...). Y a la escuela le dimos bola hasta por ahí...”.*

La frase “A la escuela le dimos bola hasta por ahí” documenta cómo las dimensiones de la vida se vieron resignificadas de modo dinámico, entre ellas, el lugar de la escuela en la “nueva” vida cotidiana. Para Lara, al calor de la experiencia vital de la pandemia, las prioridades fueron cambiando, y, por ende, el lugar que fue ocupando la escolaridad de sus hijos en diferentes momentos:

*“En los primeros dos meses de la pandemia mi trabajo principal fue ver qué iba a tomar de trabajo y qué no, ver qué podía y qué no podía en relación con lo que había que hacer, a la disponibilidad, a estar más o menos enter. Porque había que cuidar a mis viejos, a mi suegro, a los chicos, como las tareas de cuidado más exacerbadas. Mucho diálogo con Manuel (...), somos muy compañeros”.*

En el hogar de Lara, para enfrentar la educación remota, contaban con dispositivos y conectividad. Pero, a poco de andar, realizaron cambios para adecuarse a las necesidades impuestas por la educación remota: *“Dispositivos más o menos estábamos, una compu viejita que no usábamos y la reflotamos, mi compu de laburo... para [los encuentros sincrónicos] la usaban. Si era necesario, podía tener cada uno un dispositivo. Nos funcionaba mal la conexión, después la mejoramos también, pero dispositivos más o menos estábamos”*. Con el correr del tiempo, sumaron una tablet.

La escuela de Lautaro y Sandro ya contaba con una plataforma virtual parecida al Classroom para los niveles primario y secundario. En febrero de 2020, en la primera reunión presencial con las familias, les informaron acerca de la plataforma y la presentaron como un complemento, junto con los grupos de WhatsApp, para *“mandar actividades extras, o algún video, algún juego, informaciones, los materiales para arte, como una cosa complementaria...”*. Según Lara, la plataforma *“tiene posibilidad de videollamada, de hacer conferencia, que la probaron el año pasado [2020] y funciona super mal, no prosperó. Y después tiene un chat, donde cuelgan cosas, se puede comentar, se puede agregar cosas, responder tipo Facebook. Y tiene mensajería, y vos podés mandar como un mensaje privado a cualquiera de la escuela, a las seños...”*. Las docentes incorporaron progresivamente su uso al tratarse de 1er grado. Por eso, los envíos de tareas se realizaban vía plataforma y a través de los grupos de WhatsApp: *“Un 1er grado que recién estaba entrando, como que tuvieron conciencia que había que ir instalando lo de la plataforma. Entonces... sobre todo al principio, lo que mandaban por plataforma, lo mandaban por el grupo de WhatsApp”*.

La plataforma tiene una aplicación para celular y fue Manuel quien la instaló: *"Entonces cada tanto miraba y me contaba..."*. Las reuniones de padres y madres las realizaban a través de la plataforma Zoom al igual que las clases sincrónicas.

Los grupos de WhatsApp ya existían e incluían a madres, padres y otros familiares de cada grado. Durante la educación remota se nombraron a algunas madres *"referentas"* que se comunicaban con las docentes en los casos en que fuera necesario y las que, a posteriori, informaban al resto las novedades y reenviaban las actividades escolares que también figuraban en la plataforma. La existencia previa del grupo de WhatsApp de familias sumó entonces una nueva función: circular las tareas y/o dudas sobre ellas: *"[en 2020] en el grupo de Lautaro pasaban pocas cosas y en el de Sandro, por ahí había más como 'acuérdense de tal cosa, o hay que mandar tal otra', como una cosa que se ponía más insistente recordando las indicaciones (...) Pero, sobre todo, había como compartir dónde hay que mandar la fotito y a quién y cuándo y a qué hora el de arte y..."*. Para 2021, Lara comenta que el tráfico de mensajes en estos grupos se incrementó.

En los primeros tiempos de 2020, las docentes enviaban una vez por semana un cuadernillo con actividades elaborado por ellas:

*"No llegamos a comprar ninguno de los libros. Y el cuadernillo combinaba alguna actividad: de poner letras, o de ordenar letras, una página del libro - que mandaban como la imagen escaneada - , como todo corrido. Y alguna otra actividad con algo de numeración. No son muchas cosas, mandan todo ordenado por día: lo del lunes, lo del martes, tomaban cosas del libro de texto más actividades ad hoc... Al principio usaban menos videíto, menos recurso audiovisual y, cada tanto, mandaban un enlace, un videíto de YouTube..."*.

Con el paso del tiempo, a los cuadernillos se suman las clases sincrónicas a través de la plataforma Zoom, dividiendo a cada grado en grupos más pequeños, práctica extendida en múltiples escuelas. De modo paulatino, las diferentes materias fueron sumándose a esta dinámica semanal: *"los dividían y hacían grupo de siete, ocho chicos. Primero tenían uno, después empezaron a tener dos por semana y después empezaron a tener con las materias especiales: inglés, educación física y arte, tenían un Zoom semanal, ahí con el grado completo"*.

Esta propuesta escolar requería que las personas adultas acompañaran y asistieran a los chicos, aunque de diferente modo en cada año:

*"Pedían ese acompañamiento, (...) que hubiera alguna persona que se ocupara de ver que el pibe no boludeara, no usara el chat, no esto, no lo otro.... Yo aprendí a usar Zoom por ellos. Los pibes se ponían a chatear pero nadie que ver de lo de la clase, y a mí eso me parecía maravilloso. De hecho, terminaban de aprender a escribir chateándose entre ellos. Pero claro, este año [2021] (...) [la docente] mandaba el instructivo, por la plataforma y por WhatsApp, era como el rol de apoyo técnico, y si un Fulanito o Menganita hacía mucha broma, abría mucho el micrófono, no lo cerraba, le decía 'Fulanita cerrá el micrófono, te estás portando mal...'. No apelaba a la mamá, le hablaba siempre al niño"*.

Al principio, las docentes plantearon un trabajo progresivo con sugerencias de organización: *"rondaba la sugerencia de hacerlo día a día, ordenadamente, de respetar horarios"*. Sin embargo, más allá de las recomendaciones docentes, la cuestión horaria fue un tópico que apareció en todas las entrevistas. En el marco

de una escolaridad negociada cotidianamente con otras necesidades y actividades familiares, la cambiante organización horaria familiar de las actividades escolares expresa una de las dimensiones de la experiencia de la escolaridad en el hogar. La posición de Lara, frente a las sugerencias docentes de "respetar horarios" fue "no le dimos mucha bola". Lara y Manuel fueron priorizando y seleccionando qué encuentros consideraban importantes y cuáles quedaban supeditados a prioridades en constante dinamismo. Al igual que en otras entrevistas, priorizaron los encuentros sincrónicos y tareas vinculadas a los contenidos que consideraban más importantes: "nosotros no los conectábamos a todos. A los que eran con las señas de grado, sí (...). Con los de la señita de grado funcionaban un poco mejor...". En el caso de las otras materias:

*"supuestamente eran obligatorios. Lo que pasa es que cuál es el control posible sobre esa obligatoriedad... no es que si no se conectaban, te escribían o te venían a buscar (...). Por ejemplo, la señita de inglés era piola y hacía unos Zoom que a ellos (...) les copaban (...). Pero nos complicaba mucho a nosotros diez Zoom semanales, sumado a los laburos. Como que era un despeñote infernal. Entonces con esa señita, le mandamos un mensaje y ellos hacían el Zoom juntos, en general...".*

*"Educación física les gustaba, se conectaban, pero si el horario de uno de los dos coincidía con la hora que nos quedaba bien para salir andar en bici, y preferían andar en bici, íbamos a andar en bici (...). A los que no los conectamos fijo, y fue una decisión tomada, fue a los Zoom de arte: pandemia, treinta pibitos, conectados por Zoom, la señita de arte con su hijita o hijita deambulando, pasándola mal, tratando de explicarles a esos pibitos qué es el cubismo... ¡en 1er grado!, y tratando de que replicaran una obra estilo cubista... a la segunda clase que pasó eso... [dijimos] podemos prescindir... Ellos iban a un taller de arte acá cerquita, (...) [dijimos], bueno, cuando estén las condiciones, volverán al taller de arte...".*

En este contexto disruptivo, ella y su pareja fueron tomando decisiones que anclaban en modos construidos previamente sobre la compatibilidad entre tareas de cuidado, crianza y desarrollo laboral y profesional. Y en esas decisiones, Lara comparte reflexiones sobre el lugar que le otorgan a la escolaridad de sus hijos, atravesada o no por la pandemia:

*"(...) la verdad es que el contenido no nos importaba demasiado. Los seres humanos aprendemos tarde o temprano lo que nos interesa y lo que necesitamos (...). Así que no estábamos como muy preocupados por el contenido escolar. Estábamos más preocupados (...) por lo que implicaba de pérdida para ellos no ver a sus amigos, no tener sus espacios, por todo lo ademá que implica la escolaridad (...) y, además, también es fácil no tener esa preocupación porque a los chicos no les costó".*

De este modo, como parte de la experiencia escolar desplegada en el hogar, las personas adultas tomaron decisiones que moldeaban la propuesta curricular. Decisiones que, en ciertos momentos, entran en tensión con la escuela cuando ésta, por ejemplo, despliega el lenguaje de la evaluación: "en los informes ponían 'no se puede evaluar', no tenemos con qué evaluar. Y bueno, sí, no evalúes. Y a fin de año, para los que no habían estado conectándose ni mandando los trabajitos, propusieron una actividad integradora, un dibujo en el que hacían varias cositas de collage. [Les dijimos] 'chicos, hacemos...', lo hicieron, y con eso los evaluó".

En las entrevistas se distinguen claramente las diferencias en el despliegue de la escolaridad en 2020 y en 2021. En 2020, Manuel tomó a su cargo el mayor peso de la escolaridad de los chicos

*"se arregla con los pibes y funcionaba super bien, mucho mejor que comigo. El año pasado [2020], en algún día de la semana (...), se ponían y hacían las actividades de corrido, nos pedían que mandáramos fotito de las actividades semanalmente. No nos daba. Entonces, cada tanto, cuando estaba por cerrar el trimestre, que presionaban mucho, mandaban mucho mensaje pidiendo... Ahí Manuel agarraba, sacaba cincuenta y cinco mil fotos y les mandaba... Pero, además, era un caos porque íbamos imprimiendo lo que mandaban, entonces eran hojas sueltas por todos los lados. El cuaderno ni lo usaron...".*

Aunque las docentes no pedían impresiones de las tareas, hacerlas formó parte de las microdecisiones parentales que permitían ir lidiando con un oficio no buscado: ser docentes de sus hijos: *"No nos lo pedían, se podía hacer en computadora. Algunas cosas las hacían directamente en la computadora, pero (...) no teníamos impresora, después compramos una que todavía tenía margen... [Al principio] nos prestó mi suegro una impresora porque a Manuel le terminaba siendo más práctico tener las cosas impresas..."*

Lara comenta que no enfrentaron situaciones complejas vinculadas en torno a los contenidos escolares. Sin embargo, la gestión curricular desde el hogar no transcurría sin intercambios que, en ocasiones, alteraban los modos relacionales entre Lara y sus hijos:

*"Este año [2021], trabajaron más ordenado con el cuaderno... 'dejo un renglón o no dejo un renglón', 'no importa', le digo. '¡No! ¿pero dejo o no dejo?', 'no importa', 'pero vos no sabés, la que sabe es la señora', 'bueno, pregúntale a la señora', 'no, pero la señora no deja que abran el micrófono hasta media hora después'. Entonces se perdía toda la actividad porque no sabía si dejaba o no el renglón".*

Junto con estas tensiones al interior del hogar, en el ejercicio de un rol no elegido – ser docentes de sus hijos –, también aparecen escenas de intercambios colaborativos con docentes en aras de facilitar y/o mejorar la experiencia escolar:

*"En una de esas reuniones por Zoom, pidieron [a padres y madres] de quedarse hablando. Yo estaba parando la oreja, pero no estaba participando en la reunión. Y la señora preguntó y Manuel, como sugerencia, yo no se lo hubiera dicho, [pidió] que por ahí mandaran un video explicativo, como que acompañaran con un poco más de explicación lo que tenían que hacer (...). Y, después, empezaron a hacer lo de los videoítos. De hecho, ahora mandaban un video diario con la explicación. El cuadernillo explicado...".*

Esta ponderación se extiende al vínculo de las familias con la directora y la secretaria: *"tienen una comunicación muy fluida, vos les escribías y no sé cómo hacen porque tienen mil pibes, pero te contestan enseguida"*. Y a la relación mantenida con las docentes de Sandro y Lautaro, aunque cada una estableció estrategias diferentes: *"una de las dos señoras dio su número privado (...). Entonces, si alguien quisiera le podía escribir, llamarla directamente. La otra señora no. Pero las madres referentes, cualquier cosa enseguida avisán. Como que la comunicación era bastante fluida así por mensajería"*. Estos modos relacionales y de comunicación explican, desde

la perspectiva de Lara, que no haya surgido la necesidad de tener reuniones de familias con docentes y directivos, junto con la falta de tiempo disponible: *"mi sensación era que a nadie le sobraba como para sumar reuniones virtuales. Y no se demandó y no se hizo"*.

Además de estos canales, Lara relata que, en ocasiones, al finalizar los encuentros sincrónicos, las docentes de Lautaro y Sandro pedían que algún parente, madre o familiar se acercara: *"para preguntar cómo veían que iba la cosa, si necesitaban algo, había mucha pregunta de 'cómo va, cómo están, si necesitan algo avisen', por todos estos canales de mensajería..."*.

Durante gran parte de 2020 la sociabilidad de los chicos fue una preocupación central para Lara y Manuel. Aunque los hijos seguían en la misma escuela, los vínculos con sus pares se vieron interrumpidos: *"Y la verdad es que la sociabilidad de ellos fue lo que más preocupó en relación con el cierre de la escuela"*. Cuando hacia mediados del segundo cuatrimestre se ampliaron habilitaciones de circulación, los chicos *"volvieron al taller de arte que hacían, que ahí había un nenito más, chiquito (...)"*.

Este tiempo inédito generó tensiones en Lara, por el solapamiento entre el ejercicio maternal y el docente impuesto por la educación remota. En sus palabras: *"me superaba (...) y, de hecho, el año pasado [las tareas] las hacían casi siempre con Manuel porque (...) yo tengo mucha paciencia, pero esto era otra cosa y no, no les podía tener la misma paciencia..."*. Tensiones que anclaban en concepciones previas respecto del ejercicio de la maternidad:

*"Manuel fue un papá súper presente. De todas formas, algo del lugar de la madre en pandemia..., estaban como muy sopapa conmigo, muy pegoteados. Entonces, esa demanda se me hacía medio desbordante. Además, yo nunca quise ser solamente mamá, no me ubicaba en ese lugar de presencia total, ni me parece saludable, ni me gusta, ni me identifico, ni me sale. Entonces, yo también necesitaba..., y creo que ellos también, aunque no lo dijieran. Entonces, ahí tomó la posta Manuel (...). Conversamos mucho y fue una decisión (...). Él se arregla con los pibes y funcionaba super bien, mucho mejor que conmigo"*.

Lara describe largamente los importantes forzamientos personales y familiares atravesados en este tiempo histórico y en qué medida se vieron dislocados los modos en que ella y su familia fueron gestionando sus vidas especialmente en 2020:

*"Mucho esfuerzo el año pasado (...). Mucho esfuerzo porque la casa no es enorme, pero es mucho laburo. Porque, además, se cortó el laburo de Manuel durante dos, tres meses y después reactivó y (...) fue tomando ritmo (...). Y yo, con el laburo [hacía] malabares de todos los colores posibles. También hay otra cosa: a los pibes les das la pantalla, celular, tablet, que después compramos una para jugar, y es como si no estuvieran. Pero me parece terrible, una culpa terrible. ¡Y lo que les genera, cómo quedan después! Entonces todo el tiempo negociando. Porque si fuera por ellos, los dejas todo el día con eso y está todo bien. Así que, negociando límite, horario. Y yo, en ese horario, meto reuniones, meto la clase y así. Y los fines de semana, limpiar, comprar, ocuparse de todo eso. Y los días de semana para mí fue muy heavy esa superposición: mi laburo, más el laburo doméstico, más los chicos, todo al mismo tiempo en la misma persona. Todo eso que hasta el 16 de marzo tenía personas especializadas (...) porque estaba [la empleada], porque es-*

*taba mi vieja, estaba mi suegro con la pareja (...) y estaba la escuela y estaba la señora y estaba [la vecina]. Bueno, de repente todo eso estaba, por suerte, en Manuel y en mí”.*

Lara destaca las tareas de cuidado compartidas era un arreglo con Manuel de larga data, “desde el minuto cero, hubo mucho involucramiento en esas cosas que históricamente son femeninas...”. No obstante, por la dinámica de su trabajo, Lara tenía a encargarse más de la escolaridad de los chicos: “yo me encargaba un poco más, sobre todo porque yo ya trabajaba desde mi casa, como que estaba más presente. Pero los días que estaba él [Manuel] se ocupaba, como que eso fue muy compartido desde chicos”.

### **6.3.2. La escolaridad en la pandemia de 2021**

Como venimos desplegando, la vida en pandemia fue dinámica y atravesó los diversos ensayos de organización familiar y, en muchos casos, la redefinición de la distribución de las tareas y responsabilidades entre las personas adultas al interior del hogar. En este sentido, Lara comenta cómo se dieron estos procesos al inicio del ciclo lectivo 2021 que arrancaba con una escolaridad alternada entre la asistencia a la escuela y la educación remota:

*“Este año me agarró más armada como subjetivamente en algunos sentidos. Me involucré más yo [en la escolaridad de los chicos]. Manuel no estaba. Y me puse como más firme. Porque lo del año pasado [2020], que las cosas se hicieran en cualquier día y en cualquier momento, resultó el año pasado en el medio de ese caos. Pero la sensación que yo tenía era que ese caos no podíamos seguirlo y más con un esquema de alternancia. Así que nos organizamos mucho más y la tarea se hacía en el horario de la escuela conmigo o con Manuel y se hace día a día... Y ahí sí eso era más importante porque como después al otro día iban y seguían presencial, si no lo habían hecho tenía un efecto arrastre mayor. Entonces, este año eso fue más ordenado y tenían los ZOOMs de las materias especiales... y esto fue marzo y abril, porque en abril se volvió a cerrar”.*

Las primeras semanas de clases fueron difíciles para la logística familiar. Momentos de vigencia de una escolaridad regida por protocolos sanitarios, donde sobresalían las burbujas y la asistencia alternada:

*“Para mí fue más heavy que el año pasado [2020]. No tuvo el factor sorpresa, que eso en algo ayudó... Arrancaron en marzo, sí, pero como tienen grados muy numerosos, tenían tres burbujas por grado; iban una semana y dos semanas no iban y con el horario reducido y escalonado, uno entraba a una hora, el otro entraba después...”.*

*“Dos semanas fueron igual al 2020, pero sin Zoom de las señoras porque estaban con los nenes [en forma] presencial que, en cierto punto, fue mejor porque los Zoom me obligaban a tener un horario y a conectarlos (...). Las materias especiales las siguieron teniendo por Zoom hasta hace un mes [agosto de 2021]. ¡Llegaron a tener una semana presencial con ese sistema que para mí era tanto quilombo...! Que era, por ejemplo, llevarlo yo a la mañana, asumir que era una no jornada laboral para mí. Llevarlo, entraba uno, esperar que entrara el otro. Me quedaban dos horas entre ida y venida. Buscarlo a uno, al otro, más todo lo que tenían que llevar, desde el alcohol hasta los bar-*

*bijos y el barbijo de repuesto. Las señas, además, nos mandaban una notita pidiendo que desinfecten todo cuando llegan a la casa. Después me di cuenta: yo no voy a seguir desinfectándole la cartuchera... ”.*

Además del acomodamiento forzoso a la dinámica de las burbujas y la asistencia alternada, las familias debían gestionar las distintas emocionalidades que atravesaban a los niños. En palabras de Lara:

*“Un infierno. Lautaro se angustió mucho antes de que empezara la presencialidad. Hubo un día que se puso muy mal, (...) muy compungido, hablé con él, a ver qué le pasaba... lo angustiaban muchas cosas. Volvió a acordarse que los recreos eran cortos (...) y que iba a tener que escribir mucho y que lo apuraban y que él tenía otro tiempo... Mirá, le decía, ‘cada chico tiene su tiempo para aprender, vos no te preocupes, yo nunca me voy a enojar con vos porque no llegués a terminar, a copiar, a hacer lo que sea, cada persona tiene su tiempo...’. Fuimos charlando y destrabando eso y en un momento de toda esa angustia y de lo que decía que era más vinculado a lo escolar, me dijo (...) ‘y vos todavía no estás vacunada’. (...) y ahí estaba esa angustia (...) porque ellos saben que pueden contagiarse y contagiar... ”.*

A este comienzo de la escolaridad alternada y alterada de 2021, le siguió una disposición provincial que generó cambios en la cambiante y frágil organización familiar: las escuelas no podían armar más de dos burbujas por grado/curso y debían regirse por la “asistencia programada”: *“Otro quilombo, porque entonces una semana no van, una semana van. Pero, como por la distancia en el aula les sobraban pibes por burbuja, tenían que [hacer] faltar una tanda de chicos cada día. La semana que les tocaba ir, iban tres o cuatro veces... ”.*

Durante las primeras semanas del ciclo lectivo, en los días de educación remota, las docentes continuaron con el esquema desarrollado en 2020 pero “más aceptado”: el uso de cuadernillos que, desde la perspectiva de Lara, en 2021 se complementaba mejor con lo que transmitían los días de asistencia presencial: *“lo aceptaron mucho más este año. (...) Y cuando empezaron a ir, veías que lo que mandaban para hacer en casa era como la base de lo que trabajaban en el aula. (...) y [además] tenían los Zooks de las materias especiales... Y esto fue marzo y abril, porque en abril se volvió a cerrar”.*

A mediados de abril, el gobierno nacional suspende las clases presenciales debido al aumento de contagios. En Lara, los temores a la enfermedad y sus consecuencias fueron importantes en su posición a favor de la medida nacional: *“como mamá, cuando CABA volvió a la presencialidad, me alegré que estuviéramos en Provincia. El año pasado [2020] tenía mucho miedo por mis viejos, por mis suegros (...). Este año [2021] tenía miedo por Manuel y por mí (...) Y pensaba en el miedo de los chicos [si] nosotros nos llegábamos a contagiar... (...) en términos de costo psíquico ... ”.* Pero también, se trataba del miedo de que los chicos pudieran enfermarse: *“En abril lo viví con cierto alivio, además de que se empezaban a ver los casos pediátricos, los guardias del Garrahan, del Gutiérrez... ”.* En el resto de las familias de los grados de sus hijos había acuerdo con la medida provincial: *“En el grado de Sandro (...) hay una nena dispensada que es inmunodeprimida y otros dos nenes que las familias decidieron que no fueran hasta que termine la pandemia. Ahora empezaron a ir a partir del 1ro de septiembre. Después en general había alguna pregunta, si había alguna novedad, pero bastante acuerdo”.*

En ese momento, Lara, en forma similar a otros relatos recabados, resaca los modos en que la experiencia escolar de 2020 sedimentó, con marchas y contramarchas, en una mejor organización para enfrentar, ahora, el regreso a la educación remota plena:

*"En abril cuando se cerró fue cuando mejor funcionó en cierto punto y hasta ahora [septiembre 2021] que van casi todos los días (...). La señora de Lautaro puso un Zoom diario, a las 13.30 y la de Sandro lo puso a las 16. Con Lautaro funcionaba bien porque se copaba más con los Zoom y porque él ya hacía la tarea en ese Zoom. Y a veces, si no les alcanzaba los cuarenta minutos se reconectaban y si no, él se quedaba un ratito más y lo terminaba. El de Sandro, que era más tarde, era más compli porque en general iban con la tarea ya hecha porque no alcanzaba el tiempo dentro de la jornada para hacerlo. Entonces si ya la tenía hecha se aburría, si no la tenía hecha, no enganchaba bien. Entonces, eso no funciona bien. Y con el de Lautaro, al principio no funcionaba bien, eran treinta pibes en un Zoom. Decís, bueno, no me meto, que haga, lo apoyo, lo contengo al hermano para que no lo distraiga..."*

Luego del receso invernal, el regreso a las escuelas, una vez más, implicó una importante reorganización de la logística familiar dado el esquema de organización por burbujas y la vigencia de los protocolos. Momento en que las familias que enviaban hermanos negociaban con las escuelas modos menos disruptivos para la organización familiar cotidiana:

*"Después de las vacaciones de invierno, volvimos al sistema como teníamos en abril: una semana sí, una semana no. Pero la semana que les tocaba con asistencia programada, era quilombo porque en el grado de Lautaro son un poco menos de chicos que en el de Sandro. Entonces, a Lautaro le toca faltar una vez menos y entonces hay días que no coinciden... Bueno, al principio no coincidían ningún día... les hablamos, y les dijimos 'por favor, que el día que les toque faltar sea el mismo, porque si no, no lo puedo sostener'. Bueno, y eso lo hicieron. En ese sentido, piolas. Y siguieron yendo así, como alternado".*

En estos momentos, Lara observa la relación entre escuelas y familias como un territorio de negociación, conversación y búsqueda de adaptaciones y también de mediaciones y reformulaciones de las decisiones gestadas en la escala jurisdiccional:

*"veía que todo el resto del mundo volvía a una presencialidad no plena, pero más amplia. Le mandé un mail a la directora diciéndole que me gustaría conversar porque tenía algunas inquietudes respecto a cómo venían con la asistencia programada. Y me llamó enseguida por teléfono una tarde y me explicó por qué la distancia del aula (...) Ahí me contó esto que no sabía, que era la escuela más grande [de la localidad] y que estaba viendo con la inspectora que le permitiera escalar los horarios de entrada y salida. Entonces, eso ya para mí fue un montón porque en lugar de entrar y salir con ese rato de diferencia, entraban a la misma hora y salían a la misma hora, entonces amplió casi una hora el horario..."*

El regreso a la presencialidad escolar también implicó intensas negociaciones con los hijos. Así, la entrevistada nos comparte una conversación con el que

no quería retornar a la escuela y que documenta los esfuerzos familiares realizados para tramitar la dimensión afectiva y relacional trastocada por la pandemia:

*"Te escucho, te entiendo lo de la escuela, la escuela es obligatoria, vamos a buscarle la vuelta para que la pases lo mejor posible, pero tenés que ir', y además 'nos hace bien, nos hace bien extrañarnos, nos hace bien no estar juntos todo el día'. La convivencia entre ellos dos estaba difícil. Nosotros (...) buscamos que se separen lo más posible (...), a todos nos hace bien esa separación, que es necesaria... Sí pasó, cuando empezaron a tener presencia- lidad de vuelta, a principio de año, volvió a pasar lo mismo del año pasado; llamada tres de la tarde: 'me duele la panza', (...) y ahí, después de dos, tres veces, porque se fueron avivando, les dije, 'chicos, obvio que si les pasa algo grave yo voy a dejar de hacer lo que estoy haciendo y los voy a ir a buscar, pero esto así no va' (...)".*

Al momento de la entrevista, septiembre de 2021, los chicos ya asistían a la escuela con mayor regularidad, aunque protocolizada y sostenida por un importante esfuerzo familiar. Pero, Lara se sentía más aliviada. Por un lado, la organización escolar estaba *"más o menos aceitada"*. Por el otro, el avance de la campaña de vacunación representaba una disminución de los temores que la acompañaron durante la experiencia de la pandemia en 2020. Asimismo, ya en el segundo semestre de 2021, los chicos comenzaron a asistir a sus actividades extraescolares, con claro impacto en los modos de organización familiar. Entre la escuela y la asistencia a talleres fuera del horario escolar *"Nos cambió la vida 180 grados"*.

En la distribución de tareas y responsabilidades, 2021 encontró a la pareja más organizada y contando con la presencia de quienes, antes de la pandemia, integraban la red de cuidados de sus hijos: *"ya con María [la empleada] de vuelta, mi suegro y la pareja empezaron a darnos una mano... Yo me pude organizar mejor, un poquito más (...). Con Manuel encontramos un sistema de que si yo tengo que dar una charla o cosas que son importantes, ese día él está"*.

Para Lara, y otras personas entrevistadas, la asistencia a la escuela integra el conjunto de dimensiones que permiten sostener la vida económica y personal de los adultos y también la vida social y emocional de los niños, algo que se revalorizó a partir de la experiencia de la educación remota: *"La escuela es obligatoria ¡y yo lo necesito! Y además yo necesito trabajar cuando ustedes están en la escuela y, aunque no trabaje, ¡necesito ese espacio! Este año [2021], a principio de año, fue agobiante. De hecho, yo tengo un lugarcito arriba que no tenía puerta y nunca fue muy problemático no tener puerta (...)"*.

A esta posición, Lara suma su mirada acerca de las relaciones entre escuelas y familias a partir de cómo se juegan las expectativas recíprocas, tensionadas aún más con la experiencia de la pandemia: *"soy de las que piensan, como madre, que todo lo más posible se tiene que arreglar el pibe con las maestras, con los compañeros. Cuanto menos me involucre, mejor. Un espacio que sea más de ellos. (...) y más por la edad en que los agarró [refiere al ASPO], obligó a tener un protagonismo que yo no deseaba y no deseó"*.

Desde esta perspectiva, Lara interpelaba las demandas de acompañamiento realizadas por la escuela:

*"Y tuvimos la reunión por Zoom la maestra y yo. (...) Lo que yo le planteaba es que no voy a ponerme a coercionar para que cierren el micrófono. O sea, acompaña, estoy ahí, siempre hay algún adulto dando vueltas. Pero acompañar también es... contener al hermano, que tenga las cosas, todo lo demás para que pueda tener ese Zoom. Más de esto, es del orden de lo imposible..."*

*"Y yo hablé con Lautaro, y al revés de lo que la escuela dice, ese sinónimo de 'acompañar' como estar encima, Lautaro me planteó con toda claridad que él necesitaba que nos involucráramos menos, que lo dejáramos más tranquilo, más solo. Entonces hicimos un acuerdo con él (...) 'si vos necesitás, me avisás'; 'si vos no necesitás, (...) no nos metemos'. Y eso funcionó, se mantuvo así".*

Para la entrevistada, la experiencia escolar en estos tiempos profundizó procesos preexistentes que atravesaban la relación entre las familias y las escuelas: *"Yo creo que la pandemia visibilizó muchas cosas; las evaluaciones mutuas de los docentes a las familias y de las familias a los docentes ya venían de antes, pero se llevó a quinta a fondo con nuevos elementos, porque vos no veías la casa del docente, no veías la casa del pibe..."*. También se incrementó la dependencia de la escolaridad de las infancias de lo que ella denomina las *posibilidades de disponibilidad* de las personas adultas: *"eso que irrumpió [la pandemia] se montó sobre ese aumento creciente de los requerimientos [a las familias]. Al mismo tiempo, estaba naturalizado que esa fuera la vía. Entonces, si no lo iba a hacer la escuela lo tenía que hacer la familia o, para que la escuela pudiera hacerlo, lo tiene que hacer la familia..."*.

#### **6.4. Enrique**

Enrique vive con su pareja, Nora, y sus dos hijas, Luz y Caro, en Merlo, Provincia de Buenos Aires. Al momento de la entrevista, octubre de 2021, Luz tiene tres años y Caro, seis. Enrique es psicólogo social y acompañante terapéutico. Tiene múltiples actividades, tanto laborales como de militancia. Por un lado, trabaja en el área de niñez de una municipalidad cercana. Por otro lado, milita y trabaja en el área de salud mental y comunitaria de una organización social, en el abordaje de varones que atraviesan situaciones de consumos problemáticos. Participa en una ONG en actividades con varones derivados por el sistema judicial por ejercicio de violencia de género. Tarea que realiza en una unidad penal de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, desde hace diez años milita en espacios que problematizan la *"masculinidad de manera individual y colectiva"*. Por su trayectoria en estas temáticas, es convocado por escuelas secundarias para abordarlas con estudiantes. Sus múltiples inserciones laborales y actividades de militancia devinieron virtuales desde marzo de 2020, con excepción de una asistencia entre semanal y quincenal, según la evolución de la pandemia, al espacio comunitario que depende de la ONG. Su pareja, Nora, es psicopedagoga y trabaja en una escuela con infancias y adolescencias con diferentes discapacidades. También atiende pacientes en su consultorio privado.

Enrique y Nora cuentan con una red de ayuda y cuidado de las niñas integrada por la hermana de Nora, que vive en una casa contigua y es maestra de nivel inicial, una cuidadora que asiste una vez por semana, las madres de ambos y las hermanas de Enrique *"que, en algún momento puntual, nos dieron una mano"*. Durante varios meses de 2020 la cuidadora dejó de asistir a la casa de Enrique, situación que se revirtió cuando comenzaron a flexibilizarse las restricciones en la segunda mitad del año. En abril de 2021, ese rol lo ocupa otra persona: Ana.

Enrique incluye en la red de acompañamiento a su función paterna a los grupos de reflexión sobre masculinidades en los que participa y enfatiza la importancia que tuvo poder reflexionar sobre los desafíos que le planteó la experiencia de la pandemia y el ASPO:

*"Entre nosotros generamos también un diálogo de cosas que íbamos descubriendo en la pandemia. Pero que no era algo nuevo. Tenía que ver con una masculinidad que, a veces, son cuestiones más ligadas al inconsciente, de no registrar, de no verlo en nuestra cotidianidad y que sucede y que, bueno, uno actualiza un poco y se supera (...). De hecho, amigos y amigas, parejas, tenemos un grupo de WhatsApp como que circuló mucho el cómo estámos, cómo andamos, qué nos estaba costando, como que la contención de lo presencial era en formato virtual y WhatsApp y le buscamos la vuelta para generar ese intercambio".*

Las hijas de Enrique asisten a escuelas estatales de la zona. En marzo de 2020, Caro empezaba a cursar la sala de 5 en una nueva institución educativa, a doce cuadras de su casa, que incluye el nivel primario. Así, el cambio de escuela apostaba por la continuidad escolar entre niveles educativos. Antes del ASPO, Caro concurría a contratar a una escuela de arte. El pasaje a la educación remota encuentra a Nora y Enrique sin lazos con las otras familias de la sala. Luz, por su parte, tenía dos años e iba a empezar a cursar en un jardín a cuatro cuadras de la escuela de su hermana. Ambas niñas estaban inscriptas en el turno de la mañana.

En los inicios del ASPO, Enrique y su familia vivieron esos momentos como el resto de las personas entrevistadas: esperando a que en dos o tres semanas todo volviera a la situación anterior. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo, otras dimensiones entraron en escena, entre ellas el miedo y la incertidumbre: *"Sí tuvimos un montón de miedo como muchas personas por todo lo que se estaba generando porque, al estar como literalmente adentro de casa..., los primeros días o semanas, era toda una incertidumbre"*.

La prolongación temporal del aislamiento obligó a realizar adaptaciones a la nueva situación. Caro pasó a cursar la sala de 5 de modo remoto y Nora y Enrique pasaron al teletrabajo. La posibilidad del trabajo virtual y contar con dispositivos les permitió adaptarse a la nueva situación con cierta facilidad:

*"En principio eran tres espacios los que teníamos que ordenar: el jardín de Caro, el trabajo de Nora y mi trabajo, y la crianza compartida de Luz que no iba al jardín, pero estaba con nosotros y teníamos que repensar cuestiones de espacio físico, de dispositivos que teníamos. (...) Tener dos computadoras nos ayudaba un montón porque a veces trabajaba Nora y Caro estaba en clase, o viceversa... Siempre nos pudimos organizar que uno o una estaba en la atención de Luz y de cualquier cosa que sucediera y (...) Caro con su clase".*

Esta primera organización fue sufriendo modificaciones conforme el ASPO se iba extendiendo en el año. Lo que se presumía pasajero, asumió una mayor permanencia que obligó a reacomodar horarios de trabajo, tareas de cuidado y domésticas que se desplegaban en el mismo espacio físico los siete días de la semana:

*"Al principio era todo actividades [enviadas] por Facebook. Era un grupo cerrado para Caro. Después, cuando esto se tomó como más largo, empezaron a tener las clases por Zoom. Entonces, eso era toda una reorganización (...) en tiempo y espacio. Y ahí íbamos acompañando entre Nora y yo de acuerdo también a nuestros horarios de trabajo, que al principio eran un poco desordenados, hasta que, más a mediados de año, ya los teníamos fijos. Y eso nos ordenó un montón y decir 'bueno, así arrancamos el lunes, así el martes Caro, Luz y nosotros con nuestro trabajo".*

Enrique nos comparte las múltiples interacciones que la pandemia y el ASPO le generaron - la dimensión social de la pandemia, la preocupación por las hijas, su sociabilidad y escolaridad, la empatía hacia familias que, para ganarse la vida, necesitaban que las y los niños fueran a la escuela para disponer de ese tiempo y que, además, no "podían entender sobre cuestiones de contenido" - en el contexto familiar de una relativa tranquilidad dada por la continuidad de sus trabajos:

*"Siempre fuimos de estar metidos en lo social, como de estar al tanto de lo que sucede. Nosotros tratamos siempre de entender un poco la coyuntura, con respecto a que había una pandemia y que era real (...). Nosotros lo decidimos desde el privilegio de que tenemos un par de cosas saldadas también. Yo laburo con familias que dependían de que el pibe esté en la escuela para que la persona vaya a trabajar. Esta cuestión de no poder acompañar el proceso educativo en sus casas, porque había un montón de cosas que no podían entender sobre cuestiones de contenido... Entonces, como mucho de eso que veíamos y que también era que el pibe y la piba se socialice, que era algo que nos preocupaba a nosotros acá, de que no estaba teniendo Caro y que Luz era más pequeño pero estaban necesitadas de poder socializar con niños. (...) Yo lo digo siempre desde un lugar de privilegio. De hecho, nosotros no tuvimos nunca ningún mambo con los sueldos, ni nada por el estilo, por eso también lo pienso en nosotros, pero lo pienso a nivel de todo lo que ha pasado. Yo laburo con familias que están en situación de extrema vulnerabilidad, y presenciar todo eso que vengo presenciando en estos últimos años de laburo, en una pandemia, con todo lo que significó, a mí me pesaba un montón".*

#### **6.4.1. La escolaridad en la pandemia de 2020**

En marzo de 2020, Caro alcanzó a ir tres días al jardín antes del inicio del ASPO. Enrique relata que la institución tomó contacto una semana después para informar sobre los modos de comunicación y organización que proponían en el marco de la educación remota. Los clásicos grupos de WhatsApp, donde estaban Enrique y Nora, fueron orientados por la escuela y contaban con la participación de las docentes: "Tuvimos una señora muy piola que nos comunicaba todo y estaba muy al tanto. (...) Lo que habían acordado ahí era que las señoras eran mediadoras de la dirección para que vaya a cada grupo la información y para no generar otro grupo de WhatsApp. (...) La señora también habilitaba el intercambio por teléfono".

Enrique remarca la importancia de la apertura comunicativa por parte de la escuela y la docente de Caro para ir acompañando esos momentos de tanta incertidumbre que, como vimos, solía canalizarse a través del grupo de WhatsApp:

*"Al principio era como muchas dudas, incertidumbre, qué iba a pasar, cómo va a ser, no entiendo cómo se usa el Facebook, cómo se usa el Zoom. Para muchas personas era aprender algo que no sabíamos o que no entendíamos mucho. Al principio el grupo de WhatsApp fue de contención también. La señora nos consultaba '¿cómo están, ¿cómo vienen? ¿cómo ven a sus niños...?'. Como que esa apertura estaba y, de ahí, se generaba el intercambio. Y eso fue la primera parte. Después, cuando estuvo más encuadrado, era más operativa la comunicación ahí".*

Al comienzo, las docentes de Caro utilizaron los grupos de Facebook para encarar la educación remota para lo cual Enrique puso a disposición su cuenta dado que Nora no era usuaria de la aplicación:

*"Todos los días nos compartían una actividad (...) de lectura (...), de cuentos para escuchar o para leer con Caro y con algunas preguntas. Muchas actividades de movimiento que las compartía el profe de educación física. La profe de música nos compartía muchas canciones para intervenirlas y cantarlas, movernos. Siempre era filmar y actividades de ese tipo, mucho de lectoescritura, de los proyectos aledaños que tenían que ver con huerta, que se trabajó bastante. Nosotros tenemos un patio, así que se pudo aprovechar".*

Más adelante, *"cuando esto se tomó como algo más largo"*, empezaron las clases sincrónicas por la plataforma Zoom *"y eran cuarenta minutos de clase con la señorita todos los días y después tenían las clases especiales de música, de educación física"*. En este esquema, el grupo de Facebook se mantuvo para quienes no se conectaban a esos encuentros y por el que recibían y mandaban las tareas. Enrique relata que, en la sala de Caro, participaban en las clases sincrónicas entre quince y veinte chicos y chicas de un total de treinta. Otros iban y venían, y algunos no se conectaban porque no se *"enganchaban con el dispositivo"*. De hecho, Enrique recuerda que, para octubre de 2020, había descendido el número de infancias que participaban: *"¡había un cansancio!"*.

La docente solicitaba a las personas adultas que mandaran *"videítos (...) de lo que se había hecho y ahí ellos veían que se realizara la actividad, para ver el proceso"*. Además de los videos, demandaba la participación adulta en las actividades que proponía: *"de alguna canción en la cual teníamos que disfrazarnos, alguna actividad de educación física requería armar toda la escena del espacio físico"*. Enrique y Nora buscaban activamente cómo organizarse y encontrar la disponibilidad para acompañar tales peticiones, entendiendo que forma parte de los modos en que conciben las prácticas de crianza de sus hijas, donde el acompañamiento activo a la escolaridad es un elemento central. Esta decisión les implicó ir ensayando diversos modos de organización para sostenerla. Para lo cual contaban, como mencionamos, con algunas ventajas: la existencia de dispositivos y sus trabajos devenidos remotos que, además, les permitían márgenes de flexibilidad horaria:

*"El grupo de Facebook era cerrado. Ahí lo que se compartía podían verlo todas las familias. Teníamos días en los cuales estaba Nora y [otros] en los cuales estaba yo. Cuando pasamos a las clases de Zoom que se hacían en el momento o quedaba algo por hacer, lo manejábamos luego de que terminara la clase de Zoom; y cuando había actividades más desarrolladas, por lo general, esperábamos a la tarde, después de las 18 hs para, en la medida de lo posible, hacer los cuatro la actividad. Le fuimos buscando la vuelta. También tuvimos la posibilidad de poder acomodar horarios de nuestros trabajos, que nos permitió encuadrar el acompañamiento de Caro".*

En la organización propuesta por la escuela, Caro asistía a la clase por Zoom con su docente y, a continuación, y en dos días a la semana, tenía en uno la de educación física y, en otro, la de música: *"con la señorita de música (...) eran muy continuadas las clases, que para mí estaba rebueno porque hoy tenía una clase y era de construcción de un instrumento. Eso lo finalizábamos después, cuando terminábamos las clases y ese instrumento se usaba la semana siguiente para cantar una canción..."*.

También Enrique rescata las sucesivas adaptaciones que fue realizando la docente al calor de los modos en que las y los chicos se fueron acomodando a las nuevas condiciones:

*"Había días que [Caro se enganchaba en los Zoom] y días que no. La seño fue viendo que era mucho el tiempo de cuarentena y lo fue reduciendo y lo hacía más preciso (...). Caro había veces que se cansaba y me decía 'no quiero estar más'. Entonces avisábamos de que salíamos... [del encuentro sincrónico]". Sí hubo un momento donde también estaba cansada de hacer actividades porque eran muchas cosas. En ese momento, manteníamos una regularidad de ir mandado y en un momento dijimos 'bueno Caro, (...) vamos mandando en un lapso de un par de semanas'".*

Aunque a veces no quería participar, Caro disfrutaba de las actividades del jardín. Actividades que, desde la perspectiva de Enrique, se emparentaban con las propuestas que él y Nora le proponían en el hogar: *"siempre estuvimos predispuestos, con idas y vueltas, a que ella desde que nació... [contara] con un espacio más lúdico, de estar haciendo siempre alguna: le gustan los libros y siempre compramos. Como que enganchó el jardín con algo que en la familia se fue generando"*.

Mencionamos que Enrique y Nora apuestan a una disponibilidad activa en las tareas de crianza de sus hijas. No obstante, las demandas y sobrecarga de tareas de cuidado implicadas durante el ASPO diferían del tipo de acompañamiento que perfilaban para sí mismos:

*"Ya en octubre [de 2020] (...) había un cansancio de Nora y yo! Todo lo que significaba trabajar en formato virtual, aprender un montón de cosas que no sabíamos, acompañar a Luz, a Caro en todo lo que significaba hacer (...). Era acompañar. Pero era estar atentos en un montón de cosas que no esperamos. Entonces, en un momento sentimos el cansancio, lo registramos en Caro y también lo veímos nosotros y en otras familias con las que charlamos (...), y que pasaban mucho tiempo en casa"*.

Caro concluye el nivel inicial de modo remoto con compañeras y compañeros a quienes *"fue conociendo por la pantallita. Ésta fue la forma también de conocerse..."* y con una expectativa fallida ya que sus padres apostaban, con el cambio de institución educativa, a que pudiera construir *"nuevos vínculos"*.

#### **6.4.2. La escolaridad en la pandemia de 2021**

En el arranque del ciclo lectivo 2021, la organización laboral y familiar continuó girando en torno a cómo acomodarse para estar disponibles para las prácticas de crianza y acompañamiento de sus hijas: *"[Nora] trabaja y tiene dos mañanas libres acá. Entonces, yo tengo libres todas las mañanas. Estoy más con Luz y Caro en cuanto a su escolaridad porque Nora trabaja más a la mañana"*.

Las primeras semanas fueron de presencialidad escolar, mediadas por los protocolos y el armado de burbujas, alternada con el formato virtual que, en cada escuela, se organizaba de modos particulares como puede observarse en las diferentes entrevistas. Caro iniciaba 1er grado y Luz la sala de 3 años. Y así se preparaba la familia de modo previo al arranque, documentando que, en varias dimensiones, los procesos de escolarización no siempre se ciñen y circunscriben al calendario oficial: *"Caro estaba muy expectante con el pasaje a la primaria y su guardapolvo blanco que ya no era el azul y a Luz le mostrábamos videítos del año pasado en los que había participado de las actividades que hacíamos acá, de Caro, para contarle qué iba a hacer en el jardín y demás"*.

Sin embargo, al momento de arrancar resolvieron que las niñas continuaran con el formato virtual *"porque teníamos familiares de riesgo"*. Y, para el caso

de Caro, "como que de lo virtual ya estaba un poco más curtida y tenía cierta experiencia, cierto conocimiento de algunas cosas". Esta decisión familiar tuvo sus idas y venidas hasta que a mediados de abril se decreta nuevamente la suspensión de la presencialidad escolar para la zona del AMBA y la Provincia de Buenos Aires la acata.

*"La primera parte en la que se abre [la presencialidad], decidimos que Caro no vaya en consulta con su médico de cabecera que nos decía 'tranqui, igual', teniendo en cuenta quién está más expuesto o no... Pero nosotros sentíamos que no y punto. [Luego] hubo una apertura y ahí decidimos que sí y Caro se puso recontenta de que arrancaba y después decidimos que no. Y, después, al toque, hablándolo de vuelta, empezó a ir".*

Cuando se instala nuevamente la suspensión de la presencialidad escolar, Caro tenía encuentros sincrónicos a través del Zoom que duraban alrededor de una hora y media y la clase se complementaba con el uso del manual, con actividades que tenían que realizar previamente siguiendo las indicaciones que enviaba:

*"[La docente] Tenía su pizarrón y, bueno, obviamente siempre nos mandaba mensajes de que preparamos tal ficha u hoja del manual. Eso permitía ya estar como enfrente de la compu con lo que había que utilizar. Y ahí yo la veía a la señó en un laburazo zarpado en lo que significaba también los tiempos de cada quién, en relación a los procesos de lectoescritura y a la comprensión de los contenidos. Porque también era ver, conocer a pibis e ir entendiendo los procesos de cómo iban".*

Aun cuando hubo momentos en que Caro se cansaba, Enrique destaca los modos en que se fue involucrando en las clases, con impacto en las modalidades de acompañamiento que él y su pareja fueron adoptando: "Caro le agarró la mano de toque al tema de la virtualidad, siempre se enganchó acá con un montón de cosas de libros, de manuales y cosas que hay. Entonces, era acompañarla desde ese lugar viendo también que había cosas que ella las iba resolviendo, con esa idea que teníamos con Nora de meternos lo menos posible".

El inicio del año 2021 trajo un cambio en la escuela primaria de Caro que repercutió en la relación con las familias: el ingreso de una nueva directora. Desde la perspectiva de Enrique, fue el momento en que empezaron ciertos desacoplos en la relación entre ambas instituciones. En la primera mitad de año, la institución organizó dos reuniones virtuales donde participaron docentes, familias y directivos para plantear la organización del año y donde emergieron algunos conflictos:

*"Tuvimos algunas diferencias porque pasaron algunas cosas con algunas profes por cuestiones de lenguaje inclusivo, (...) había una crítica [de la dirección] para los que lo utilizaban. Al principio fue eso. Y ahora estamos con algunas cosas que nos topamos. Hubo un cambio de directora que fue un cimbronazo para toda la comunidad porque [la anterior directora] estuvo mucho tiempo y puso un montón el cuerpo (...) con un grupo de docentes en el laburo con la comunidad. Y ahora, con este cambio, estamos viendo otras maneras".*

Para la segunda reunión, se sumó la confusión acerca de la organización del regreso a la presencialidad, atravesada por protocolos, armado de burbujas y la prioridad de asistencia presencial de los grados donde se jugaba el pasaje entre niveles educativos:

*"La siguiente [reunión] había tanta confusión de si se abría o no [la presencialidad], de qué manera y ahí hubo una reunión nuevamente para compartir la postura de la escuela en base a lo que estaba sucediendo. Había muchas preguntas en la institución. Recuerdo que hubo apertura con burbujas y que no eran todos los grados, sino que era primero y sexto".*

También surgieron otros desacuerdos frente a los cuales madres y padres intercambiaban entre sí, acordaban reclamos que, luego, comunicaban a la directora: "Y decíamos con Nora y con algunas familias 'bueno, vayamos rotando y vamos yendo a preguntar cosas que son inquietudes'. Pero no hay muy buena onda la verdad". Un malestar importante se instaló a propósito de las licencias por estudio que tomaba la docente de 1er grado de Caro. Es interesante este punto porque, en el relato de Enrique, se cruzan cierto resquemor frente a la nueva directora, decisiones administrativas vinculadas a las circunstancias por las que se solicitan suplencias, la mala comunicación con las familias y la sensibilidad acumulada en los hogares desde los inicios de la pandemia a lo que se sumaba el esfuerzo familiar para llevar adelante la compleja combinación de momentos de presencialidad escolar con encuentros remotos:

*"La señora de Caro está estudiando para bibliotecaria. Entonces, tenía licencia por estudio. Eso en las familias generaba enojo y molestia. Cuando Caro empezó a ir en burbujas, hubo varias veces que le tocaba las licencias en la semana presencial. Y ahí varias familias '¿por qué te tomás esa licencia, por qué ahora...?' Y eso empezó a generar chispazos hacia la directora que también comunicaba mal. Le íbamos a plantear algunas cosas y como que había cierto enojo de ella hacia nosotros. [A la directora le enojaba] todo, pero algunas veces porque, de hecho, las suplencias, fue algo que le llevamos hasta el artículo y ella con esta cosa de que por 48 horas no se pueden tomar suplencias (...). No había clases directamente, no quería pedir los suplentes por pocos días y generó enojos y molestias".*

Según Enrique, el conflicto escaló cuando la ausencia fue por una semana y no había docentes que pudieran hacerse cargo del grupo afectado, descalabrandó la muchas veces frágil organización de las familias de los y las chicas a quienes les tocaba esa semana de asistencia de modo presencial:

*"el niño o niña tiene que ir a la escuela y tiene que haber alguien que aloje. Pero bueno, en ese momento, no cumplían con la cantidad de maestros y maestras para poder recibir, como que había también escasez. Ante eso, hacían las fichas de manual y de cuadernos en casa (...) Esto de la licencia de la señorita fue algo concreto [en términos de conflicto], que era un impedimento para pibes que no vayan a la escuela y más en este momento que estaba siendo cada quince días".*

Finalmente, la situación volvió a complejizarse cuando la docente de Caro solicita una licencia más larga: "porque anteayer una madre la increpa mal [delante del grupo], porque su hija le cuenta que no la trata bien cuando le enseña algo que no entiende. Yo le pregunté eso a la directora porque hasta el día de hoy no sabíamos por qué no estaba la señorita y hay otra señora". Situaciones que, a nivel local, entrecruzan dimensiones de diversa escala, y que se expresan en estas rispideces relationales, en un contexto de extrema sensibilidad.

Luego del receso invernal de 2021, se estableció el regreso a la presencialidad escolar plena, ajustada a protocolos y a las intermitencias de los contagios. Pero este esquema permitió reorganizar la dinámica familiar y, desde la perspectiva de Enrique, descomprimir la presión de la sobrecarga de tareas de cuidado asumidas hasta esa fecha:

*"Luz y Caro van a la mañana [a la escuela] tienen horarios completos porque entran a las ocho y cuarto y salen once y cuarto y once y veinticinco. Eso también es un reordenamiento para nosotros porque es una franja que no termina siendo esas cuatro horas [pero] que te permite tener más tiempo para nosotros, poder desprender algunas cosas de la crianza que tienen que ver con el proceso de la escuela y el jardín".*

A modo de balance, Enrique relata que también en 2021 la decisión de acompañar la escolaridad de sus hijas se tensaba con la sobrecarga que implicaba sostener el proceso pedagógico en el contexto de la educación remota:

*"Estábamos en ese rol de enseñar la lectoescritura, como acompañar eso que ya lo pudo procesar con su maestra. Entonces, cualquier cosa requería de más tiempo nuestro en esta casa. Pero sentíamos cansancio. Yo, el año pasado, en la pandemia, como que percibí todo lo que pasó obviamente, pero me pegó más este principio de año [2021] que el año pasado. Entonces como que sentíamos un poco de cansancio de dedicarle tiempo a algo, porque también era Caro, era Lu, nuestro trabajo y demás. Como que yo particularmente sentí ese cansancio de estar sentado y dedicarle el tiempo para que ella pueda como entender algo que no entendía o que estaba aprendiendo".*

Enrique reflexiona sobre los modos en que las situaciones atravesadas impactaron en su pareja y cómo intentaron transitarlas, dadas las tensiones generadas entre las aspiraciones previamente construidas y los desafíos que debieron enfrentar:

*"Nuestro laburo es con grupos de niños, adolescentes y familias. Fue como cambiar todo de cero lo que proyectábamos, algunas cuestiones que tenían que ver con una nueva etapa para Lu y para Caro, pero también para nosotros, de que decidimos ser madres y padres con Nora y que es hermoso, pero también implica estar acomodándonos las energías. Entonces, todo eso como que, [con] una pandemia de por medio, también se nos jugaron cosas emocionales en las cuales supimos acompañar a nuestros hijos, estar más cuerpo a cuerpo y otras cosas que no las habíamos proyectado, la verdad, si no que era acompañar todo lo que hagan en la escuela y el jardín y que tengamos esa parte más complementaria. Después nosotros seguimos siendo madre y padre las 24 horas. Sí encontramos un espacio de contención, hablando mucho con familias y amigues [sobre] qué nos estaba pasando y cómo la veíamos. Estábamos viviendo todos lo mismo pero diferente obviamente, pero en la cual nos sentíamos agobiados: cómo hacer, estoy más yo porque estoy más entero ahora, y viceversa; estás más vos ahora y yo salgo de la escena también para poder salvar nuestra salud mental, porque es complicado ya con trabajar, con estar acá cuidando a Luz y Caro, su escolaridad y lo que nos pasaba y que les pasaba a los de alrededor. Empezaba a haber gente que ya tenía el virus, gente que murió lamentablemente, que también nos afectaba a nosotros".*

Como lo mencionamos, la pertenencia a un grupo de reflexión sobre masculinidades fue, para Enrique, una red de acompañamiento para tramitar las interacciones que la situación histórica le generaba y sus impactos en los modos de encararlas desde el lugar que hace rato pretende deconstruir:

*"La paciencia o la no paciencia por momentos; de cómo acompañar ahí, más de la comprensión digamos, y no tanto de la voz del enojo nuestro que compartíamos con varios amigos padres, que nos salía mucho el enojo y que, si bien tuvo que ver con la pandemia, también tiene que ver con nuestra masculinidad. Esa reproducción en cuanto a no poder esperar, a no poder parar un minuto y volver con otro tono, por ejemplo, ahí es donde veíamos a nuestros viejos. Administrar este tiempo y esas tensiones que también tenía que ver con cosas más allá de la crianza, con cosas que nos pasaban; tantas cosas que generan una tensión y después las volcás, digamos..."*

## 6.5. Felisa<sup>22</sup>

Felisa vive con su pareja, Armando, y sus dos hijos: Fernando de cinco y Rubén de siete años al momento de la entrevista, septiembre de 2021. Además, Felisa está embarazada. Viven en Paso del Rey, Provincia de Buenos Aires, en una casa cuyo terreno comparte con el papá y una hermana. Felisa es licenciada en Comunicación Social. Durante 2020, realizó tareas remuneradas de modo esporádico que no estaban relacionados con su formación profesional. Armando es empleado en una concesionaria de autopistas. En 2021 Fernando asiste a la sala de 5 y Rubén a 2do grado.

La escuela a la que asisten los chicos se halla en un barrio distante unas treinta cuadras de su casa dentro del Partido de Moreno. Es una institución educativa de gestión social, conformada como una Asociación Civil por docentes y familias de la zona, que depende de la Dirección General de Educación de Gestión Privada del gobierno de la Provincia de Buenos Aires y cuenta con una subvención del 100%. La escuela fue creada en 1981 como establecimiento de nivel inicial. Con el tiempo, se crearon el nivel primario y el secundario con orientación en Artes Visuales. Felisa remarca que el modelo de la escuela se apoya en el desarrollo de la actitud crítica y en la centralidad de la participación de las familias en las definiciones y en la gestión cotidiana escolar que se formaliza en la llamada "Comisión de Familias".

Para la entrevistada, la elección de la escuela fue un tema central y objeto de negociación con su pareja: *"A él no le interesaba tanto (...) hasta que entendió que la educación no es solamente dejar al chico en la escuela e irte y que le enseñen y que aprenda lo que pueda. No, va por otro lado. Yo quiero que salgan de acá y tengan la mente super abierta a un montón de cosas que yo entendí recién en la universidad. (...) Rubén capaz que hoy las sabe ya. Estoy hablando de cosas del ámbito social"*.

Felisa buscaba una escuela afín a sus aspiraciones y posicionamientos y en la que pudiera sentirse involucrada. Rubén comienza el nivel inicial en una institución también de gestión social pero no tenía nivel primario. Retomaron la búsqueda y llegaron a conocer la escuela a la que asisten los chicos y la eligen a pesar de la distancia respecto de su casa: *"con mucha convicción la elegimos. (...) La educación, para nosotros, siempre tenía que estar atravesada por nuestra mirada, por lo que no-*

<sup>22</sup> La entrevista a Felisa fue la única que hicimos en una escuela de modo presencial. En esa jornada, la directora nos invitó a conversar un rato.

*sotros queríamos enseñarles a nuestros hijos y que les enseñen y nos acompañen en esa enseñanza (...) como de lo público, pero nosotros queríamos estar más involucrados (...). Y acá vimos que las puertas estaban siempre abiertas para las familias".*

Esta escuela es muy demandada, por lo cual despliega un procedimiento de ingreso para cada nivel educativo que atraviesa diferentes instancias: "Se hacía una especie de primera instancia, veníamos, conocíamos el espacio. Éramos muchísimas familias (...). Hablábamos con las maestras, con los directivos, conocíamos la radio. Todas las familias juntas. Nos dividían como en burbujas y girábamos por la escuela. Después nos juntábamos todos en el tinglado y hacíamos como una pequeña entrevista individual".

Así, las familias interesadas participan de una recorrida por el edificio, asisten a una entrevista y, luego, completan una encuesta. Surge del relato de Felisa que este proceso de selección alterna formas amigables y otras no tanto pero que, desde su perspectiva, se amalgaman en la formación de una comunidad educativa en la que quiere estar y participar. Para ingresar al nivel primario, se reedita la selección ya que las vacantes disponibles representan la mitad del número de egresados del nivel inicial:

*"Claro, por septiembre, octubre, más o menos ya empezábamos con estas reuniones. Que nos contaban (...) cómo era el aprendizaje en primaria, cómo se manejaban operativamente porque no es tan tradicionalista como otras escuelas. Para que nosotros también veamos 'a ver che, ¿nos gusta, no nos gusta?' Despues respondíamos unas preguntas en privado, en una hoja, que eran algo así '¿por qué nos gustaría traerlos a esta escuela? ¿qué actividades eran las que más recordábamos que nos había gustado? ¿en qué actividades habíamos participado? ¿por qué lo habíamos hecho?' Y después una última pregunta muy dura '¿qué familia podías recomendar para que quedara en la escuela?' (...) Además, la decisión no la tomábamos nosotros. La tomaban los directivos de la escuela. Calculo que venía un poco por ese lado, ¿no? Las familias que participaban activamente en la escuela, pero también las que no (...) como esta familia que yo vi que nunca podían venir, pero porque no tenían el tiempo y proponían debates todo el tiempo, cuestionaban. Esa familia quedó porque la escuela también busca eso. (...) En la diversidad vamos a encontrar un montón de cosas. (...) Entonces, imagino que también por ese lado estaba muy bueno la elección de las familias".*

Felisa relata que la participación familiar que propone la institución permea actividades escolares cotidianas, como por ejemplo la ronda diaria en el horario de ingreso que se realizaba antes de la pandemia, donde se encontraban miembros del equipo directivo, familias y estudiantes y se compartía información y alguna actividad (juegos, canciones, lecturas, etc.): "La ronda se hace al inicio con (...) todas las familias de todas las salas, esto es prepandemia obviamente. A veces, al principio, es un poquito informativa, se canta la bandera y se hace una canción de bienvenida o se hace un juego. Siempre había una intervención". También, se realizaban convocatorias a otro tipo de actividades: "Es que los proyectos de la escuela siempre estaban abiertos a las familias, a la comunidad. Entonces cualquier cosa que se hiciera, era super natural que en la ronda del jardín dijeran 'mañana vamos a hacer tal cosa, a tal hora. Los que puedan venir, vienen'".

Como mencionamos antes, sostener la elección de esta escuela le trae dificultades en el desplazamiento. Felisa comenta que, debido al estado de las calles, la compañía de colectivos decidió interrumpir el servicio del ramal que comunica la zona donde vive con la institución. Situación que le generó dificultades de logística durante todo el año. La escuela realizó un reclamo al municipio, aún pendiente de respuesta al momento de la entrevista.

Durante el tiempo de educación remota, la institución educativa convocaba a encuentros virtuales con la Comisión de Familias, pero eran abiertas a la participación de las que quisieran hacerlo: *“el año pasado [2020] hicimos reuniones de familia (...) bastante seguido”*. Reuniones en las que, en palabras de Felisa, “se discute fuerte”. De hecho, en estos espacios fue tomando forma la propuesta de que a fines de 2020 se abra un nuevo curso de primaria para evitar que quienes egresaban del jardín, por falta de vacantes, tuvieran que cambiar de escuela: *“las familias de los chicos y las chicas que egresaban en 2020 dijeron ‘nosotros no queremos que nuestros chicos se queden sin venir a la escuela, o sea, que tengamos que elegir otra escuela. No queremos que ninguno se quede sin la escuela’”*. La frase “se discute fuerte” refiere a las diferentes necesidades y perspectivas que se pusieron en juego sobre este tema:

*“Se armó un debate muy grande porque había muchas familias que no estaban de acuerdo... que no es el momento, que hay otras necesidades antes. Por ejemplo, que los chicos del secundario tuvieran creo que un comedor... o mejorar el comedor donde los chicos almuerzan. (...) Se planteó que hay otras necesidades antes de que empecemos a laburar en aulas nuevas y demás. Y las familias [que defendían la apertura de un curso de primaria] decían ‘esto es algo que se tiene que dar, porque no es solamente para nuestras familias, es para el barrio, para la comunidad entera’”*.

Finalmente se decide ampliar el nivel primario, lo que implicó enfrentar importantes desafíos ya que el edificio no contaba con la infraestructura necesaria. Y, dadas las características de esta institución, también suponía una fuerte participación de las familias: organizarse para realizar tareas de construcción durante los fines de semana, realizar trámites, etc.

#### **6.5.1. La escolaridad en la pandemia de 2020**

Una vez decretado el ASPO y pasadas las primeras dos semanas, la perspectiva de regreso a los modos habituales de gestionar la vida se fueron desvaneciendo. Armando se quedó en su casa dos meses y medio aproximadamente mientras estuvo vigente la suspensión del tránsito por autopistas y el consiguiente cierre de las cabinas de peajes.

En este escenario, Felisa y su familia fueron ensayando diferentes adaptaciones al tiempo histórico que transitaban: *“salía mi compañero, yo no salía. Habíamos decidido que saliera uno de los dos y elegimos que salga él. Era lo mismo que me imagino que habrá pasado en muchos hogares que era salir, comprar, venir, sacarse toda la ropa, bañarse, limpiar todas las cosas que traían”*. Por otra parte, con los familiares con quienes compartía terreno se organizaron como una burbuja y esto le permitió a Felisa seguir contando con una parte de la red de cuidados y colaboración: *“[con mi papá y mi hermana] hacíamos como lo que después aprendimos a llamar burbujas”*. Y, como contracara, *“dejamos de ver a todo el resto”* y se aislaron de otros vínculos importantes para ella y su familia: *“mi compañero dejó de ver a sus padres que vivían a unas quince cuadras de nosotros. Fue durísimo para ellos que viven solos. (...) Nosotros estábamos, dentro de todo, acompañados. Teníamos a mis papás cerca, pero ese desvinculo fue fuerte, no solamente para nosotros sino para los chicos, principalmente”*.

Estas formas de adaptación a la pandemia y a las medidas sanitarias se desplegaron transitando, de modo simultáneo, las diversas formas del miedo presentes en esos momentos: *“Y cuando ya empecé a sentir esa paranoíta que se generó alrededor de esto. Que incluso yo entré en esa paranoíta, porque consumir los medios de comunicación te hace entrar en esa paranoíta”*.

En 2020, Rubén ingresaba a 1er grado en el turno tarde. Luego de las primeras dos semanas de establecido el ASPO, la escuela renombró un grupo de WhatsApp previamente conformado que pasó a llamarse “Continuidad Pedagógica Primer Grado” con integrantes de las familias, la maestra del grado y la directora del nivel. Este grupo fue el principal mecanismo de comunicación en el marco de la educación remota.

Todos los días la docente enviaba tareas por este medio: “*al principio eran como actividades muy tranquilas (...) no era una carga super importante. Que a mí me pareció lógico, porque... no sé, eran los primeros pasos*”. Actividades que se complementaban con una clase sincrónica semanal por la plataforma Zoom. Sin embargo, no eran instancias obligatorias: “[algunas familias] no se conectaban, que no era sumamente necesario tampoco para la continuidad pedagógica. A mí me ayudaba, porque me servía que Rubén vea a sus compañeros, sus compañeras, a [la docente] y que se sienta más acompañado. Pero quizás para otras familias, no. Incluso, si yo no me conectaba no iba a pasar nada. No era obligatorio”.

Para resolver la situación de las familias que “*no tenían la continuidad pedagógica como nosotros que podíamos conectarnos*”, la escuela habilitó un día y horario determinado para que las familias que lo necesitaran pudieran retirar las actividades impresas: “*Estaba la opción de poder venir a la escuela a buscar el material impreso para las familias que necesitaran. Yo tenía impresora en mi casa. Entonces, si tenía que imprimir algún dibujo, algún cuento o algo lo hacía en casa. Teníamos el libro de matemáticas que nos llegó en mayo y eso nos ayudó un montón más*”.

El grupo de WhatsApp, durante la vigencia de la escolaridad remota, fue un canal muy valorado por Felisa dado que en él se tramitaban dudas, consultas e inquietudes que volvían más compartida la tarea de enseñar desde el hogar. Una característica singular de este grupo es que también podían intervenir las y los chicos:

“*[En el grupo] estaban disponibles siempre las señoritas. Nuestra señora en este caso, si por ejemplo yo tenía una duda con la actividad, yo le escribía... o podías escribir en el grupo. Había mucho intercambio. No solamente la maestra resolvía las inquietudes. Entre las familias mismas nos resolvíamos las inquietudes (...) Me acuerdo que un compañero de Rubén preguntó 'Chicos en esta consigna dice esto, esto y lo otro. ¿Qué pusieron ustedes?' Así dijo '¿Qué pusieron?' 'Porque yo puse esto, pero no sé si está bien'. Cuando se generaban estas cosas con los chicos de que se preguntaban entre ellos, era buenísimo. A mí me encantaba, porque [la docente decía] 'che, Rubén, mirá León tiene esta duda ¿querés responderle?' 'Sí, bueno'. Y hablaban como si estuvieran así, en el patio del colegio. 'Sí, yo puse esto, pero no sé, y que sé yo'. Y se generaban esas cosas que eran super enriquecedoras, no solamente para el aprendizaje, sino también para el vínculo*”.

Una característica distintiva de la escuela es la existencia de una radio FM, de larga trayectoria, que emitía programas producidos y conducidos por estudiantes de los diferentes niveles educativos con asistencia de docentes y de familiares. En el marco de la escolaridad remota, Felisa destaca como un hito importante la creación, a mediados de 2020, del programa de radio La Calesita “*para el acompañamiento a las familias en esta continuidad pedagógica*” y para que “*siga fortaleciéndose ese vínculo de las familias y la escuela*”. Por las condiciones sanitarias, la radio asumió una dinámica distinta al funcionamiento previo. Felisa cuenta que docentes de inicial y primaria armaron y condujeron el programa, con ella como operadora. Cada programa tenía una duración de entre dos y tres horas y se privilegiaba la participación de las y los chicos. Como ejemplo, Felisa relata que una maestra proponía una actividad o se apoyaba en algún contenido presentado en la semana

e invitaba a las y los chicos a dialogar a través de mensajes que salían al aire: "nace *La Calesita* (...) con esa idea también de aprendizaje, porque había mucha participación, los chicos hacían el programa. La maestra proponía una actividad o lo que se hizo durante la semana, se ponía en voz de los chicos y las chicas y se llevaba al programa de radio".

Los programas requerían mucha organización previa por lo que Felisa pondera el compromiso docente:

*"todas las maestras [estaban] organizadas en espacios: estaba la parte de edición, de producción, de creación de contenidos, la conducción y yo que estaba en la operación. O sea, una organización terrible. Yo de haber estado mucho en programas de radio, nunca vi una organización tan perfecta con tanta cantidad de gente. Porque eran quince personas en el chat que teníamos de *La Calesita* y se organizaba super bien. Tenían un programa de dos horas con un montón de cosas, de contenido; hablado por los chicos y las chicas, que encajaba todo perfecto. Yo digo, imaginate las maestras tener que llevar adelante, aparte de la continuidad pedagógica con los pibes, este programa que era un montón".*

El programa de radio tenía diferentes secciones que requerían preparación previa por parte de las y los docentes e involucraban diferentes tipos de participación de las y los chicos:

*"Estaba la sección de investigación, el animalario, después había una parte de música también. Había el Top 5 (...), que era el top 5 de los chicos, que era el más divertido para ellos porque tenían que decir... no sé, el top 5 de las películas que más me gustan. Y eran un montón diciendo... una cosa hermosa, te matabas de la risa. El *Investiga* era algo que proponía la maestra durante la semana; hacían una investigación, por ejemplo (...) sobre el cuerpo humano. 5to grado, por ejemplo. Entonces hacían una investigación y todo lo que surgía de ese aprendizaje de una semana se volcaba en una sección en el programa de radio con las voces de los chicos y las chicas".*

Además de estas instancias, Felisa relata relaciones de colaboración entre escuela y familias, destacando la relación fluida que tenían con la docente de Rubén lo que permitía canalizar pedidos de ayuda, inquietudes y desafíos que se iban presentando al acompañar y gestionar la escolaridad de las infancias en el hogar: "Yo acudí varias veces a [la docente] pidiéndole ayuda de cómo explicarle, de cómo ayudarlo con esto. Y varias familias lo han hecho (...). Siempre mandaba un audio y me daba herramientas para que yo pudiera...". Estas prácticas se acompañaban con recomendaciones que alivianaron cierta tensión sentida por Felisa en el nuevo rol de docente de su hijo: "la idea de no presionar a los chicos y a las chicas en aprender a leer o aprender a escribir. Que le demos el tiempo, que cada uno tiene el tiempo para aprender. Eso a mí me ayudó mucho. De que me dijeron eso". Estas recomendaciones aliviaban la preocupación que sentía Felisa por el aprendizaje escolar de su hijo. Preocupación que anclaba en las expectativas propias de la estructura graduada del sistema educativo: a cada grado le corresponden determinados contenidos a aprender, en contraposición con conceptos pedagógicos vigentes y resoluciones adoptadas por el CFE:

*"Me relajó. Sí. Porque yo tenía en mi cabeza que ¿cómo va a terminar 1er grado sin aprender a leer o a escribir? (...) Y ellos nos remarcaban 'eso es un proceso que se da entre 1er y 2do grado'. Incluso, ahora, es hasta 3er grado con el tema de la pandemia. Entonces yo, bueno, le tengo que dar ese espacio a*

*Rubén para que cuando él sienta las ganas o tenga la intención de aprender, lo va a hacer. Porque si yo lo siento y lo obligo, no lo va a hacer, claramente”.*

Aún en el marco de estas relaciones colaborativas, no fue fácil adaptarse a las modalidades de la educación remota, especialmente al uso de las plataformas digitales, enfrentar las dificultades derivadas de los problemas de conectividad y la tenencia o no de dispositivos adecuados: “*Un día a la semana hacíamos una juntada por Zoom (...). Era toda una novedad lo del Zoom. Incluso muy complicado, no solamente para nosotros, sino para las docentes. [La de Rubén] también tenía problemas de conexión, tenía sólo su celular, no podía ver a todos los chicos porque tenía su celular; no ves a todos, ves a uno que se te va corriendo, el que habla*”.

Felisa destaca el trabajo realizado por la docente en un contexto que le generaba bastante descreimiento: “*Con la maestra fue raro porque a la maestra la veían siempre. Siempre estaba la cara de la seño. Uno piensa que si no está el contacto físico de vernos todos los días ¿cómo hacés? Sin embargo, se logró. O sea, la forma de ser de ella y todo... para acompañarlos en ese proceso tan difícil*”.

En los encuentros sincrónicos, Felisa era quien estaba disponible por si Rubén requería ayuda o asistencia:

*“Muchas veces si se presentaba una actividad, no todos los chicos y las chicas entendían la consigna. Entonces, era necesario que un adulto acompañe para explicarles. Yo cuando digo que lo dejaba solo es que no me ponía al lado de él. Yo estaba sentada, escuchaba todo y Rubén me decía ‘Ma, esto no entiendo’. ‘Listo, voy’. Yo ya había escuchado todo, lo ayudo, le explico. Pero yo veía que había muchas familias acompañando...”.*

Ese acompañamiento también implicó lidiar con la relación de Rubén con el formato virtual, con el desgano que demostraba en participar de los encuentros sincrónicos y, en particular, con el dejarse “ver”. Aquí, Felisa reitera la importancia de la relación fluida con la docente que le permitió compartir las inquietudes que le generaba lo que el niño iba viviendo:

*“A mí me hacía sentir más tranquila que Rubén estuviera ahí [en los encuentros sincrónicos], a que yo tener que contarle todo eso. Si bien había chicos y chicas que no les gustaba. Rubén había días que no tenía ganas y era todo desgano. Apagaba la cámara. No tenía la obligación de dejar la cámara prendida de todas formas. Yo lo hablé con la maestra. Hubo una etapa de Rubén que no quería que lo vea nadie”.*

En los primeros tiempos de la escolaridad remota, Felisa pensaba que hacerse cargo de los contenidos escolares de 1er grado constituía una tarea que podía llevar a cabo. A poco de andar, se topó con dificultades en la gestión curricular que debía enfrentar en las negociaciones con su hijo. Nuevamente, los vínculos colaborativos permitieron ir sobrelevando los desafíos que se planteaban:

*“Al principio era sí, voy a poder, si es todos los días un ratito sentarme a hacer la tarea con él y enseñarle cosas que sé. Pero no. No era tan fácil. A mí se me enroscaba. Él quería aprender a escribir y se frustraba porque ‘Por qué me pones una M, adelante de una P? ¿Qué tiene que ver?’ ¿Y yo cómo le explico eso? No me acuerdo, ¿entendés? Yo acudí varias veces a [la docente], pidiéndole ayuda de cómo explicarle, de cómo ayudarlo con esto. Y varias familias lo han hecho”.*

El nuevo escenario escolar dominado por la escolaridad remota implicó desafíos y tensiones en el hogar de Felisa aun cuando ella y su pareja habían elegido asumir un alto involucramiento en la escolaridad de sus hijos: “*No era una carga super importante [pero] era difícil y nosotros, como familia, ponernos en el lugar del docente, porque había que hacerlo. En esa primera etapa lo hicimos. Yo me sentaba con Rubén y leía yo la actividad y la hacía con él o mi compañero*”. No obstante, esta distribución de tareas no prosperó debido a divergencias al interior de la pareja sobre cómo enseñar: “*no, pero así no le digas porque...’ Entonces estaba todo el tiempo corrigiéndolo a él*”. Finalmente, Felisa desistió de compartir esta tarea y se hizo cargo del acompañamiento escolar de Rubén.

### **6.5.2. La escolaridad en la pandemia de 2021**

En el ciclo lectivo de 2021 Rubén iniciaba 2do grado en el turno tarde. Su grado se organizó en dos burbujas, la azul y la violeta, que concurrían en semanas intercaladas, tres horas por día. En este escenario, las rondas iniciales de familias siguieron suspendidas, lo que Felisa resalta con pesar. En estos momentos, señala que muchas familias decidieron no enviar a sus hijos e hijas que, así, mantuvieron la escolaridad en forma virtual.

Luego de tres semanas de transitar una escolaridad alternada y alterada, se produce la suspensión de la presencialidad escolar en la zona del AMBA. En el escenario de la discrepancia planteada por la CABA a la suspensión de la presencialidad que establece el Poder Ejecutivo nacional, Felisa se manifiesta favorable a la suspensión. Señala que, en esa época, además, el Partido de Moreno presentaba gran cantidad de contagios:

*“Mira, yo siempre estuve de acuerdo. O sea, cuando se volvió a la presencialidad, yo creo que estaba bien el momento en que se estaba volviendo. Pero antes, por ejemplo, me acuerdo de ver la discusión que se daba en Ciudad, que se volvió antes en la presencialidad, que yo decía acá, en el distrito de Moreno particularmente (...) que estaba bastante en rojo como para volver a la presencialidad. Sí respeto mucho a las familias que no querían traer a sus chicos. Siempre se respetó mucho acá en la institución, por eso el acompañamiento fue el mismo, pero de manera virtual. (...) Yo estaba conforme con las medidas que se tomaban en la escuela”.*

La suspensión arranca con 15 días y luego se extiende a lo largo del primer cuatrimestre. Y, desde su perspectiva, abrió a una experiencia diferente a la de 2020, más organizada por parte de la escuela y la docente:

*“Se notaba el aprendizaje de las instituciones con respecto a cómo manejar la virtualidad, porque sabemos que fue un aprendizaje. Porque fue otra organización totalmente diferente y muchísimo más compartida. Seguían con las burbujas. Rubén, en los cinco días que le tocaba presencial, tenía Zoom a la misma hora todos los días, aproximadamente cincuenta minutos con la maestra. Todas las semanas tenía a las dos de la tarde la burbuja azul y a las cuatro de la tarde tenía la burbuja violeta. La señor se conectaba en esos dos horarios. Y tenías, según la presencialidad, gimnasia o plástica que eran las actividades extras”.*

En este contexto, Felisa se sintió más tranquila con la sistematicidad y la exigencia que planteó la docente. Rubén casi no se ausentó, aunque señala que a veces no tenía ganas de participar (“*no le gustaba que lo miren*”, reitera), momentos

en que apagaba la cámara. La maestra, al igual que el año anterior, no exigía que la mantuvieran prendida.

*"Cambiaba, ya se sentía como una responsabilidad más fuerte. Y bueno, eso como que nos condicionó, pero estaba bueno porque antes era como muy light, muy 'sí, bueno, lo hacemos mañana, no pasa nada'. No, ahora había que estar. Creo que Rubén no faltó casi nunca. (...) Casi siempre estaban todos, eso era lo bueno. De la burbuja, yo entendía, por la cantidad de chicos y chicas que estaban conectados, que estaban todos".*

Felisa mira con preocupación los procesos por los que atravesó su hijo en 2020 y 2021. Encuentra en el aislamiento y la falta de sociabilidad escolar algunas causas de los modos en que transita su 2do grado:

*"[a las y los niños] les afectó muchísimo, más a Rubén, porque todavía como que no puede salir de lo que es el jardín, le cuesta todavía entender cuál es la modalidad de la primaria (...), que ya no es todo juego solamente, que hay un espacio de aprendizaje también importante (...). Y está en 2do grado. Y eso tiene que ver mucho con que no pudo participar del espacio en sí, del espacio físico. Porque después todo el resto estuvo dado. Yo creo que en ese sentido estuvo bastante acompañado, no solamente por los docentes, sino por nosotros como familia".*

Felisa comparte sus reflexiones sobre el rol que se vio obligada a ejercer, aun cuando su concepción de crianza incluía una gran disponibilidad para acompañar la escolaridad de sus hijos. Para ella, compatibilizar el rol de madre con el de docente, al igual que nuestras entrevistadas, fue una tarea y un proceso complejo, que generaba múltiples tensiones en los modos relacionales al interior del hogar:

*"La realidad es que era mi primer hijo en la escuela, escolarizado. Rubén terminó el año y no sabía leer. Porque él no tenía predisposición para leer, no quería, no quería aprender. Por más que nosotros intentáramos, le mostrábamos. 'No me sale', él decía, 'no me sale, no me sale'. Se frustraba, no quería saber nada. Y yo le decía mucho a mi compañero 'yo creo que, si Rubén no estaría en esta situación, estaría en la escuela, siento que [la docente] tendría más herramientas para ayudarlo que la que tengo yo'. Porque no es solamente enseñarles, sino también darle las ganas de querer aprender. Los pibes me parece que se achancharon un montón. Mis hijos se achancharon un montón. Sintieron como que la escuela no era una gran responsabilidad. (...) Fue difícil. Por eso mismo este año [2021] es muy difícil que entiendan la gran responsabilidad que es venir a la escuela y que no es un pasatiempo nada más".*

Para Felisa fue difícil y complejo acompañar los procesos de enseñanza. Aún cuando ella interactuaba con discursos institucionales afines, vínculos colaborativos y docentes empáticas frente a la situación que se estaba viviendo. No obstante, ella lo transitaba como una frustración personal:

*"Entonces, se perdía la paciencia de los dos lados. Él no tenía ganas y yo no era que todo el tiempo era 'dale, por favor, vamos, mira qué lindo'. No. Era como '¡ay, Dios!' ¿Cómo voy a hacer para que haga una tarea, que encima era dos renglones tenía que escribir? Entonces, eso de tener que aprender, las familias, a enseñar fue muy difícil. O sea, yo no lo cumplí. No llegué al objetivo que era que el acompañamiento mío sea suficiente. No siento que fue suficiente".*

## 6.6. Sabrina

Sabrina tiene 44 años, es profesora de arte y trabaja en un organismo estatal del GCABA. Tiene una hija, Pamela, de 8 años al momento de la entrevista, agosto de 2021 y juntas viven en el barrio Villa Pueyrredón de la CABA. Sabrina está separada del papá de Pamela desde que ella tenía un año. Lo señala por sus actitudes violentas y mantiene un régimen de tenencia judicializado. Hasta los 5 años de Pamela, el papá la veía una vez por semana “sin pernoche”. Luego, su expareja gana una demanda judicial y pasa a una tenencia de dos veces por semana con pernunte. Para Sabrina esto resultó un duro revés, pero, desde el punto de vista del cuidado de su hija, comenta que se realizó con “*psicóloga, con acompañamiento y todo, pero siempre muy cuidadito*”. Llevaba un año con este régimen cuando aparece la pandemia y se establece el ASPO. Durante los primeros meses, Pamela vivió con su madre. Momentos en que las restricciones sanitarias también establecían que las infancias no podían salir de sus casas. Hacia mediados de 2020, toman más fuerza reclamos de diferentes actores que ponían el foco, entre otros, en los efectos del aislamiento en las y los chicos y en la situación de las familias con progenitores separados. Frente a estos reclamos, se habilitan salidas de las infancias, pero circunscriptas al entorno próximo a las viviendas y se autoriza que chicos y chicas puedan vivir, alternando cada semana, en el hogar de cada progenitor. Esta situación, que podía ser de alivio o la respuesta a una demanda para muchas familias, para otras como el caso de Sabrina, constituyó un plus de tensión:

*“Entonces de repente el padre plantea ‘Tengo que estar siete días porque si no te voy a mandar al abogado, te va a hacer esto, te va a hacer lo otro...’. Yo me quería matar, porque imagine, en un contexto con un poquito de encierro, donde tu hijo, tu hija perdió la escuela, perdió el contacto con sus amistades que es un espacio que te sostiene..., perdieron la calle, la plaza... No puede ir a terapia porque ella sostenía su terapia. La terapeuta no la atendía porque virtualmente no te atienden. Presencial tampoco... Y en qué contexto... Y él con todo su antecedente...”*

Sabrina cuenta que se negó a esta situación y la reacción de la expareja fue de hostigamiento: “*me cambiaba los días, (...) me volvió loca porque yo no accedí a los siete días... Te digo esto porque cada casa es un mundo...*”.

La frase “*cada casa es un mundo*”, de uso extendido, condensa múltiples dimensiones y sentidos. La resaltamos porque entendemos que documenta una de las grandes tensiones que atravesaron la experiencia de la pandemia y de las medidas sanitarias desplegadas: políticas y medidas homogéneas dirigidas a poblaciones profundamente heterogéneas. En este sentido, advertimos un plus en el forzamiento y adaptaciones que las personas debieron emprender a lo largo del ciclo que estamos considerando. Sabrina nos trae situaciones que contribuyen a hacer inteligible esta dimensión de la experiencia vivida. Una refiere a una alumna de la escuela que no “conectó” durante 2020 pero que tampoco fue contactada por docentes y equipo directivo aun sabiendo que, desde 2019, era víctima de abuso por parte de la pareja de la madre:

*“Si bien a fin del 2019 se habían visibilizado situaciones de golpes por parte de él y otra mamá avisó en la escuela, o sea que la escuela sabía de antemano sobre una situación de riesgo con anterioridad al aislamiento, durante el aislamiento, sabiendo que la nena no se conectaba, no hicieron una búsqueda para saber sobre la menor. La mamá de la nena estuvo con problemas de salud, no podía llevar a la nena con ella a hacerse los estudios y la dejó algunas veces al cuidado de su pareja y en esos momentos él abusó de*

*ella. Luego, la mamá hizo la denuncia con todos los riesgos que eso implicó en el aislamiento de todo”.*

La otra se vincula con representaciones dominantes sobre la conformación de las familias, tan alejadas de las realidades de las familias existentes:

*“En reemplazo del comedor te daban una canasta de alimento. [Yo] buscaba las donaciones de todos los que no iban a ir a buscarlas, porque no podían o porque no querían (...). Entonces, cargaba todos los bolsones más el mío y los donaba o conseguía otra familia que los necesitara o los llevaba a una cooperativa.... Otra cosa que sostiene a este tipo de patrón [el de la violencia doméstica] es que la escuela pública primaria ponga en su correo ‘no venir con perros ni niños’. A mí lo que más miedo me da con el papá de mi hija es la sociedad; porque cuando hay un ser que te está hablando mal, el problema no está en ese ser que te está hablando mal, sino en quien es cómplice y quien sostiene esas miradas. Yo me quejé en la escuela y otros también: cómo van a poner una cosa así si uno vive solo con su hija, entonces estás negándome el derecho a alimentarme”.*

Con anterioridad a la pandemia, Sabrina contaba con sus padres como integrantes de la red de cuidados de la que disponía para la crianza de Pamela. Esa disponibilidad se vio interrumpida y se alteró el sistema de cuidados al interior de estas relaciones de parentesco. Era Sabrina quién asistía a sus padres: *“Mis viejos también acuartelados. No es que había la colaboración de los abuelos que, antes, era muy importante para mí. De hecho, yo tenía que ir a asistirlos con mi hija, que visite cómo te miraba la gente al principio que si salías con los chicos. Parece que salías con el virus”*.

A partir del establecimiento del ASPO en 2020, Sabrina pasó a trabajar desde su hogar bajo la modalidad remota, lo que implicó una merma en el caudal de tareas propias de su trabajo

En 2021 Pamela cursa 3er grado en jornada completa en una escuela pública ubicada en el barrio donde vive. Sabrina la inscribió años antes en la sala de 5 del jardín que funciona en el mismo edificio para asegurar la vacante en el ingreso a la primaria. Ella hubiera preferido para su hija una escuela intensificada en artes, pero priorizó la jornada completa para hacer compatible la escolaridad de la niña con su jornada laboral. Junto con la extensión de la jornada, las características edilicias también fueron una dimensión importante para ella: contar con un parque grande y aulas espaciosas: *“como que hay espacio para expresarse, para estar”*.

Sabrina se propuso activamente conocer la escuela, por lo cual aprovechó una actividad abierta a la comunidad para acercarse antes de que la niña comenzara a asistir: *“Antes de que mi hija entrara a preescolar en esa escuela supe de una peña que organizaba la cooperadora (...). Y fui a la escuela, quise conocerla escuela lugar y que mi hija ya empiece a hacer una adaptación. Como que me la generé yo”*.

Como vemos, conocer y participar en los procesos escolares de su hija es central. Por esto, desde que la niña empezó a cursar la sala de 5, buscó involucrarse activamente a través de la cooperadora escolar: *“como que hay un aporte de las familias en esa construcción. Por supuesto que le corresponde a los directivos, pero eso no existe. Entonces, bueno, [son] mis estrategias para entender dónde estoy, adónde vamos, dónde está mi hija”*.

Integrar el grupo de WhatsApp de familias y estimular la sociabilidad de su hija también son prácticas que conforman su concepción de crianza: *“Yo la acom-*

pañé en eso siempre: conocer a las familias, incentivar sus vínculos, que vengan a casa, que ella vaya a la casa. Ha hecho sus piyamadas". El grupo de WhatsApp, sin participación docente, se armó en 2019 cuando la niña empezaba 1er grado y siguió muy activo durante 2020 y 2021.

Desde su involucramiento en la cooperadora, Sabrina tempranamente construyó una mirada crítica acerca de la escuela y de diversos aspectos de su funcionamiento que, como luego veremos, se agravaron durante la pandemia: docentes "desmoronadas" y con capacitaciones insuficientes, un equipo directivo preocupado por las dimensiones burocráticas y de control, ausencia de un proyecto escolar concreto y de incentivos a la participación comunitaria. Además, cuando se incorpora a la cooperadora encuentra situaciones irregulares. Junto con otras familias se organizan para renovar ese organismo y lo logran al inicio de 2020. Pero, la llegada de la pandemia y el ASPO paralizaron ese espacio. No obstante, durante 2020, como miembro de la cooperadora, se sumó a repartir los bolsones de alimentos que funcionaron en reemplazo de los comedores escolares.

En la compleja relación escuelas – familias, Sabrina registra diferentes posicionamientos en torno a la participación de las familias en cada nivel educativo. En el nivel inicial, rescata una mayor intervención de los saberes de las familias en el jardín. En el primario, su estructura es "más científica, no tan orgánica (...). [En la primaria] ya no hay más familias, somos seres molestos, que cuidamos demasiado a nuestros hijos, una cosa así. También, bueno, esto de las familias fuera".

El 1er grado de Pamela fue complejo. Por un lado, Sabrina destaca a la docente de su hija: "con mucha energía, con muchas ganas. Una persona muy responsable de su tarea. La verdad que, a nivel pedagógico, no esperaba tanto". Pero, por el otro, en el grado se produjeron situaciones de agresión en las que, según Sabrina, la propia docente estaba "siempre golpeada":

*"toda la agresión física y también verbal era muy fuerte. Había muchas quejas. (...) Ahora no lo veo en 3er grado. En 2do no lo viví porque no fueron [por el ASPO] y en 1er grado quedé agotada, estresada. Había, qué sé yo, tres nenes que tienen una actitud bastante agresiva en su comportamiento y se tiraban entre ellos y en la boleada caía otro o terminaban revoleándose algo. Había un nene con una situación que, yo no conozco el tema, pero era muy evidente que arrastraba una problemática, no sé cuál era, pero hoy ya no está más en la escuela. No soportaba la jornada completa. Esa es una de las grandes cosas que pasa con los nenes con estas características, que no aguantan la jornada completa, necesitan otros recursos, que la escuela primaria común no se los brinda, para que puedan permanecer. Entonces el único recurso era la maestra. Quizás en jardín había más recursos porque creo que tenés dos maestras más los auxiliares, el recambio de la tarde; hay un equipo distinto, es como que se aborda de una manera distinta. En primario eso se aborda diferente. Tenés a la única docente de primaria, a las docentes digamos las curriculares, pero era un poco incontrolable... Porque tenés nenes que lloraban, que no se adaptaban, nenes que pegaban. Este nene particularmente te ahorcaba a los chicos".*

Estas situaciones impactaban en los modos de estar y sentir en la escuela por parte de Pamela que le decía a su madre: "tengo miedo de que me saquen un ojo' (...) "no puedo trabajar porque siento que en cualquier momento me van a venir a ahorrar...". Sabrina motorizó reclamos a la docente y al equipo directivo: "Entonces me pronuncio, lo hice por cuaderno: di información sobre esto, conté la angustia de Pamela como para visibilizar el tema". Logró sumar a algunos familiares y a fin de año se consigue un "recurso especial", en referencia a una docente integradora

*"que venía los viernes cuando la maestra no lo necesita. (...) la maestra me confesó que era el momento en que ni siquiera era necesario".* Estas situaciones son gravitantes no solo para quienes las experimentan cotidianamente. También, dan cuenta de los modos de implicación de Sabrina: para ella, en estas y otras situaciones, la participación activa de las familias es central para producir cambios: *"la escuela pública a mí me interesa, me interesa el trabajador, la persona que está trabajando ahí y además según cómo esté esa persona es cómo va a estar con mi hija. Y la comunidad es la comunidad, o sea, yo me hago cargo que soy parte de esa comunidad, no es que la miro de afuera, no solo como cooperadora"*.

### **6.6.1. La escolaridad en la pandemia de 2020**

En marzo de 2020 Pamela empezó 2do grado. Y, como el resto de las personas entrevistadas, Sabrina suponía que el aislamiento tendría una duración aco-tada, aunque admite que le resultaba una coyuntura desconcertante. Por su parte, Pamela terminó 1er grado en 2019 muy cansada por las situaciones vividas y no tenía muchas ganas de empezar la escuela y le decía a la madre: *'Yo te aviso que al colegio no voy más y vos vas a ser mi maestra'. (...) Yo creo que estaba harta del colegio, vinieron las vacaciones y dijo 'sí, esto es vida'. Y bueno, lo consiguió. Y después en casa ella estuvo bien'*. La niña estaba contenta por lo que experimentaba como una extensión de las vacaciones y disfrutaba de estar más tiempo con su madre: *"Pamela estaba contenta porque yo no trabajaba, estar todo el rato adentro de casa, jugábamos con la tarea, cocinábamos los primeros quince, veinte días. En el medio fue su cumple, fue muy lúdico y de expectativa (...). Fue la primera niña que no festejó su cumpleaños teniéndolo organizado"*.

Esta dinámica inicial fue variando cuando comienza a implementarse la escolaridad remota y cuando Sabrina decide retomar rutinas y encuadres que despliega en la crianza de su hija:

*"Después se puso más como, bueno, hay que cumplir un ritmo. Yo, a mi hija, le sostuve el ritmo porque creo que es muy importante para una infancia (...). Nadie se levanta a las doce del mediodía. No estaba esa posibilidad, excepto que sea finde y miramos películas en la cama... Como que haya una organización semejante a la de afuera o a la que ella en algún momento iba a tener que abordar, porque uno no sabía si el mes que viene empezaban las clases..."*

En las primeras dos semanas, la escuela hizo un relevamiento de los correos electrónicos de madres y padres ya que fue el medio elegido para enviar las actividades escolares: *"el primer correo fue el 30 de marzo y el primer correo invitando a un Zoom fue el 8 de abril, o sea que recién el 10 o 12 de abril empezó un intercambio virtual por pantalla"*. Sabrina destaca que este inicio se produjo sin que mediara una convocatoria de reunión previa con las familias.

En el grado de Pamela, durante la primera parte del año, la docente envía tareas por correo electrónico y, por el mismo medio, le llegaban las actividades ya realizadas. También la docente indicaba tareas de los libros *"y se le enviaban [a la maestra] las fotos de los ejercicios, los videos... Ahí había todo un tema. Vos tenías que filmar a tus hijos haciendo las cosas"*. A esto, se sumaban los requerimientos del resto de los espacios curriculares: *"Después te mandaba la maestra de tecnología, de música, todos..."*. Además, Pamela tenía entre uno o dos encuentros sincrónicos por semana a través de la plataforma Zoom: *"Ella entre una y dos veces por semana tenía un Zoom de cuarenta minutos. Y se turnaban, a veces estaba la maestra de grado con la profesora de inglés, era muy poquitito. Hacían un juego, o mostraban alguna cosa; no era para nada una enseñanza. Era de intercambio, de presencia"*. Sa-

brina resume las implicancias de estos requerimientos dada la sobrecarga de responsabilidades que implicó para ella sostener la escolaridad: *"Eso fue, para mí, agotador porque todo el tiempo o un Google Class, o un Meet, o un Zoom, o fotocopiar, o mandar foto, enviar video, subir un Padlet..."*.

En este escenario, Sabrina valora el material impreso realizado por el Ministerio de Educación del GCABA: *"Lo que sí tiene la escuela, que calculo que será en todas, tienen siempre manuales; eso me parece un recurso siempre importante. Manuales de aprendizaje, los de las curriculares o libros de actividad de ejercicios de matemática los manda directamente el GCBA"*. Manuales que tuvieron que ser repartidos en pleno ASPO: *"No sé si a la semana siguiente o a la otra, se organizó ir a retirar todos los manuales que ya estaban identificados: los de inglés, los del aula. Con eso se manejan bastante bien"*.

Respecto de las tareas escolares, la entrevistada relata que *"No te daban mucha indicación, te daban ejercicios. Después los enviabas de la manera que querías, con foto"* y la devolución era *"amorosa básicamente, estimulante 'Qué bueno, Pamela', 'Qué lindo' (...) No había una corrección..."*. Y, aunque la maestra *"no decía de hacer (las tareas) en el cuaderno"*, Sabrina activamente interviene con sus propios criterios curriculares: *"me gusta más la enseñanza de la anotación, es más orgánico... no me parece que en 2do grado tengas que andar con fotocopias. Le di importancia al cuaderno, a la rutina, (...) que la fecha, que ponga... eso demoraba muchísimo; copiar el cuadrito, copiar todo..."*.

Para ella, *"lo que sí era muy molesto, es que mandaban muchas cosas para imprimir"*, frente a lo cual reclamaba *"si vamos a imprimir, mandame un cuadernillo completo, voy y lo hago, y ya lo tengo en casa. O diseñen algo, porque se supone que las actividades se planifican, ¿no?"*.

Las propuestas escolares dependen, en gran medida, de las condiciones y posibilidades de las personas que conforman el hogar de las y los estudiantes. Sabrina carga con el desafío de compatibilizar los pedidos de la docente y de la escuela con su realidad: mujer – madre y jefa de hogar:

*"Había Zoom fijos. La maestra mandaba la tarea los lunes a la noche. Pamela se iba a la casa del papá después y había que repartirse qué hacía con uno y qué hacía con el otro y eso traía hacer como a las apuradas las cosas. Porque había que imprimirlo, había que copiarlo, había que hacerlo, había que sacarle una foto, había que enviarlo, había que subirlo al Padlet, había que hacer un video. Yo le hice respetar todos los Zoom, no podía faltar a ningún Zoom. Con el papá hacia las curriculares y conmigo hacia las matemáticas troncales"*.

Encarar estas demandas durante la escolaridad remota conduce a considerar la disponibilidad o no de dispositivos y conectividad. Sabrina tenía una computadora personal antigua y fallaba seguido: *"iba y venía"*. Por eso, durante la primera parte del año 2020, su celular fue el medio casi exclusivo para realizar su trabajo, viabilizar las tareas escolares de su hija y mantenerse conectada con familiares y amistades:

*"Y mirá, el papá llamaba cuando quería a mi celular o hacía una videollamada. Yo trabajaba y miraba la información de mi trabajo (...), las clases las tenía ahí, el mail lo miraba por ahí (...). En algunas ocasiones, había que subir a un Padlet, subir la imagen... era, para mí, la verdad, una hinchadez"*.

Hacia mitad de año logró que el organismo donde trabaja le proveyera una computadora. También inició una solicitud al GCABA para que le entregaran una netbook a su hija. Para ello, hizo la gestión a través de la dirección de la escuela y no obtuvo respuesta: *"yo escribí un mail [a la escuela] y dije 'tengo este problema que no tengo dispositivo tecnológico, lo mandé a arreglar y sólo cuento con mi celular, ¿qué podemos hacer?, ¿qué puede hacer la escuela?' Nada, hacen lo justo y necesario. En esa escuela es así"*. Con posterioridad, inició el pedido por un canal sugerido por una mamá del grado. Luego de un largo trámite, consiguió una netbook del Plan Sarmiento del GCABA: *"En la planilla, ahora no me acuerdo bien, te preguntaban en un momento si sos beneficiaria de la beca comedor o si tenías un subsidio. Como yo era beneficiaria de la beca comedor... seguí, seguí (...), como que tenés que tener todas las condiciones para acceder. Yo puse a todo que sí (...). Y después me citaron y me la dieron. Y, hasta el día de hoy, está esta computadora acá"*.

Sabrina acota que, recién en la segunda parte de 2021, llegaron netbooks del GCABA a la escuela. Con la conectividad, tuvo problemas durante toda la etapa de educación remota ya que donde vive "se cortaba mucho la señal". Desde su perspectiva, manejar los dispositivos y las plataformas no se reducía a un saber meramente instrumental. Por el contrario, reflexiona sobre ellos a partir de los modos en que los fue experimentando su hija: *"El tema del Zoom, los chicos no estaban acostumbrados, ni siquiera nosotros estábamos acostumbrados a vernos cuando hablamos. Hubo una cosa de la imagen y del cuerpo: una vergüenza (...). Por ejemplo, Pamela, aparecía determinado docente, y se escondía; el docente varón, que, si bien ella lo conoce y se copa, lo veía y se iba para abajo, no quería que él la vierá"*. Pero no sólo se trataba de las y los chicos, sino también de las personas adultas: docentes y familiares que se encontraron obligados a mostrarse y exhibir sus hogares: un velo que se abría a través de las pantallas y que no integraba el contrato laboral, escolar y vincular previo a la pandemia. Para quienes estaban a cargo de las infancias, tratar y gestionar esta nueva modalidad supuso un trabajo extra que tensionaba de diversas maneras los modos vinculares al interior de los hogares como hemos visto en otras entrevistas:

*"Al principio como que costaba, había una resistencia, por eso te decía esto de la imagen y mandar videos. Hay chicos que no les gusta que los filmen; de hecho, se traban. Hubo como una presión de mi parte para convencer (...), la tuve que convencer. Y además tengo que filmar mi casa y mandar ¿por qué tengo que filmar mi casa? Y la docente también, eso es lo peor. Pero, bueno, yo hay cosas que entendí que, si no las mandaba, no las mandaba, si no las hacíamos, no las hacíamos, y ahí fue mejor. Porque al principio querés cumplir y no da. Pero eso de la imagen, del cuerpo, de la intimidad no estaba bueno"*.

Durante 2020, en la escuela no hubo instancias de presencialidad salvo para estudiantes de 7mo grado que debían egresar. Sin embargo, hacia fin de año algunas familias elevaron un pedido de encuentro en la escuela para cerrar el ciclo escolar. Para ese momento, las resoluciones del CFE habilitaban instancias de presencialidad mediadas por protocolos para los momentos de articulación entre ciclos o niveles educativos. Pero su concreción dependía de cada jurisdicción y escuela:

*"De forma individual, por correo, pero todos hemos compartido la idea de que estaría bueno que se puedan ver, hacer un cierre. Los pibes salían a las calles y las plazas explotaban. Entonces, bueno, 'esto va a hacer posible', dijimos. Pero no, esta escuela es lo justo y necesario y hasta por ahí nomás. No piensan en los chicos. Para mí, piensan en cumplir y no tener algún problema con el ministerio"*.

La educación remota y el uso de plataformas constituyó una novedad en las prácticas cotidianas escolares: el lugar de las personas adultas: durante los encuentros sincrónicos, acompañar de lejos, asistir y ensayar maneras de hacerlo; el saber técnico involucrado en el uso de las plataformas y para la realización de las tareas escolares y la exposición a través de la pantalla y la problemática de la circulación de imágenes de las infancias:

*"Te mandan un correo, vos envías una foto. No sabía muy bien cuál era mi rol. Hoy por hoy, a fin de año [2020] y este año [2021] con Música yo me voy, porque lo que entiendo es que ella está en una clase que debería ser de ella, ¿no? Porque pensé que hay otros chicos mirando la imagen y ellos están acostumbrados a estar con la maestra y el maestro y ellos, con su complicidad de ellos, que haya un adulto ahí metido inhibe. Yo no lo consideraba copado que en imagen se viera incluso. Al principio sí [me quedaba con ella] porque no sabía cuál era mi rol, porque está este tema de la autorización. La escuela nunca pidió una autorización para eso [refiere a la imagen de las y los chicos]".*

Pamela, de modo previo, asistía a una institución estatal de música que continuó de modo remoto durante el ASPO. Sabrina contrasta ambas experiencias y destaca que, a diferencia de la escuela, en la de música solicitaron las familias autorización para los encuentros sincrónicos con las docentes.

La virtualidad conducía a preguntas e interrogantes acerca de la exposición de estudiantes, familias y hogares, y abría ventanas a aspectos de las prácticas escolares no siempre visibles. Por eso, Sabrina habla del *aula bifaz*: *"Hubo dos cosas: la pandemia también trajo el aula bifaz, esa aula que ellos diseñan, es como que hicieron una pecera donde todos estamos observando otro trabajo: cómo planifican, qué priorizan, cómo comunican... vos tenías el aula, bah, no era el aula, ¿no?, pero tuvimos la oportunidad de ver al docente interactuar"*.

La educación remota agregó, a los desafíos inherentes al tiempo histórico, a las personas adultas el de convertirse en docentes de sus hijos e hijas. Sabrina da cuenta de las complejidades que tuvo que enfrentar, cómo impactaron en los modos vinculares y la sensación de frustración que acarreó la sobrecarga en la distribución de responsabilidades entre instituciones:

*"Una tortura fue cómo enseñar a un niño, niña, que termina primer grado (...) Primero no sabías si tu hijo había incorporado o no... El primer ciclo es un período como que se esperan ciertas cosas que si no se incorporan estamos complicados, pero mientras tanto como que es variable la madurez (...). Yo no sabía cómo enseñarle alguna cosa, no se usaban los Zooms como clase para explicar algo. ¿Cómo es el procedimiento para llegar a tal cálculo o para escribir tal cosa? Ningún video explicativo de nada. La maestra realmente era yo, la que explicaba".*

*"Yo no soy docente, no estoy capacitada para eso, entiendo la lógica de la Matemática, pero no me sentí capaz. Y a veces te frustra y te enojás con tu hija. Eso también me pasaba. (...) Por algo uno estudia [para ser docente] y capaz no sabés si le estabas exigiendo más, si él estaba boludeando o si... No sabés qué está pasando. Entonces, yo le explico cómo me explicaban a mí, pensaba yo. De hecho, ni me acordaba cómo me explicaban a mí. Es frustrante".*

### 6.6.2. La escolaridad en la pandemia de 2021

En 2021, Pamela inicia 3er grado con una presencialidad escolar mediada por protocolos, entre ellos, el armado de burbujas y la presencia alternada. Al ser una escuela de jornada completa, los grados se dividieron en burbujas que rotaban la asistencia en cada turno. El grado de Pamela, compuesto por 24 estudiantes, se dividió en dos burbujas:

*"La burbuja alternaba: dos semanas a la mañana, dos semanas a la tarde; sí, iban cambiando, rotaban los turnos (...) [al principio iba] tres horas, a llevarla, a traerla. Y después empezaron a agregarle un poco de tarea los martes para ir avanzando porque como es una jornada completa era como que... Había un tema con la currícula; era un tetris porque los docentes más los curriculares que quizás no son titulares tienen otras escuelas, distintos horarios... ¿cómo organizaron eso? Todavía no lo sé..."*

Sabrina activamente impulsó que la niña mantuviera el contacto con sus compañeras y compañeros en estos tiempos: *"yo siempre fui muy de vincular por fuera; siempre hacía Zoom, plazas, alguno ha venido a casa incluso"*. Por esto, Pamela *"desde el minuto uno ya tenía ganas de ir, la verdad es esa, no hubo que tramitar demasiado"*. Además, ya no estaban presentes las situaciones agresivas que tanto molestaban a la niña en 2019: *"Estuvo en la burbuja y nadie se tocaba con nadie. A nivel agresividad, eso cambió mágicamente, algo que llamaba la atención. Igual, los más movedizos habían quedado en la otra burbuja. Ahora [septiembre 2021] están en la burbuja integrada<sup>23</sup> y esto es nuevo"*.

A poco de andar, se repone la suspensión de la presencialidad escolar para la zona del AMBA. El GCABA desconoce la medida y la judicializa. Para muchas familias que enviaban a sus hijos e hijas a escuelas de la CABA fue una situación dilemática, que ejercía presión sobre las familias que debían tomar definiciones al respecto. La discrepancia entre jurisdicciones colocaba a las personas adultas a cargo de las infancias en lugares complejos de opinión y decisión: entre los temores y la necesidad de la apertura de las escuelas, entre las implicancias de la no presencialidad escolar en los aprendizajes, las condiciones edilicias que otorguen seguridad para el regreso y las dificultades para el acompañamiento escolar en el marco de la escolaridad remota. Sabrina nos comparte dimensiones de esta complejidad:

*"Yo quería que mi hija volviera, que eso le hace muy bien, estar con sus compañeros, la alegra mucho ir al colegio; jugar... Y hay aprendizaje, esto de que vos decís ¿dos años así?, ¿qué onda? Es una consecuencia bastante importante: ¿cómo harán otros chicos que no tienen su progenitor o alguien en sus casas que les explique...? No hay... Entonces había angustia... Había unas familias que estaban angustiadas porque no habían avanzado nada en todo el año, ¿cómo vuelve este nene al colegio? Nenes que necesitan apoyo deben estar en una situación crítica hoy, fue para atrás. Yo decía, yo sé que me siento tranquila en la escuela: por las dimensiones de las aulas, por los ventanales, por el parque, por los patios, por el comedor inmenso que tiene. (...) Pero pensar la no presencialidad desde un ámbito virtual requiere otros recursos y recursos impensados. Y quién es el maestro, quién es el que acompaña, porque si vos tenés un docente que realmente esté ex-*

<sup>23</sup> Se llamaba burbuja integrada al grupo completo que cursaba junto en una misma aula pero que, a los fines epidemiológicos, se comportaba como burbuja.

*aplicando cómo hacer un procedimiento en Matemática, cómo incorporarlo; de qué manera llegar a eso, que es una cosa que genera mucha impotencia porque te das cuenta que no estás pudiendo acompañar. Entonces es difícil tener una posición respecto a esto".*

La vigencia de la escolaridad alterada y alternada que caracterizó el año 2021 no solo implicó reorganizaciones en la dinámica familiar. También obligó a acomodamientos y adaptaciones en las escuelas para organizar una vida cotidiana mediada por protocolos: cómo organizar cada grado, la distancia física entre los sujetos, la circulación y uso de los espacios, etc.: "[las y los chicos] No sabían si se podían relacionar. Nadie sabía bien qué hacer". El comedor recién se habilitó cuando se unificaron las burbujas en agosto de 2021. Y, en el transcurrir, los arreglos se alteraban dado que los contagios obligaban al rediseño de la asistencia y las burbujas. Frente a esta situación, ya de por sí compleja, Sabrina vuelve una y otra vez con quejas hacia la escuela: procedimientos confusos, mala comunicación hacia las familias y ausencia de reuniones. Un cuadro de situación que tornaba más compleja la logística familiar:

*"Hay una gran incomunicación institucional: no llega el correo a las personas, no contestan los correos, contestan el que quieren. Están desbordados de mensajes porque ellos tomaron una decisión de que la comunicación es de uno a uno. Al inicio [de 2021] casi no había información, ni siquiera sabíamos qué preguntar. Le preguntábamos a nuestros hijos qué hacían, en qué aula estaban. Cuando empezó la jornada completa [agosto 2021], no nos llegó nunca un correo que diga a qué hora tengo que llevarla y a qué hora tengo que retirarla".*

Sabrina relata que la escuela apenas hizo una reunión con las familias en 2021 y que cuando inicia el año y especialmente en la segunda parte del año, cuando se instala con fuerza la presencialidad plena, no informaron acerca de los protocolos y cómo debían aplicarse en la institución:

*"S: En este año, una sola [reunión]. Y yo pedí una específicamente, no puede ser que no sepa cómo se aplica el protocolo en la escuela..."*

*Inv1: ¿No les mandaron el protocolo de la Ciudad por mail ni siquiera?*

*S: Accedés de afuera y tenés acceso el PDF. Pero la realidad está en la escuela: qué hacen, a qué hora, dónde hacen, qué ponen, cómo se mueven, cómo se separan; algo. Hay gente que entró nueva a la escuela y no sabe ni cómo es la escuela, ni sabe lo que le está explicando a un chico".*

## 6.7. Eliana y Martín

Esta entrevista la realizamos con una pareja de progenitores. Eliana, 39 años, y Martín, 47, viven en una zona de quintas, en el ámbito periurbano del partido de Almirante Brown, provincia de Buenos Aires. Viven con Jorge, de 7 años, Amanda, de 10, hijos de la pareja y Víctor, de 16 años e hijo de Eliana.

Las características de la zona donde residen fueron centrales en la experiencia vivida de la pandemia, especialmente cuando comparan con personas de sus entornos afectivos: *"También comparábamos con tu hermana o con mi hermana, con una nena de tres años, en un tres ambientes, [y yo decía] 'che, nosotros estamos en el paraíso'" (Martín).*

Eliana al momento de la entrevista, julio de 2021, trabajaba en un taller de formación de educadoras populares para abrir en la zona un jardín perteneciente a una organización social: "Son compañeras del barrio, no necesariamente militantes, en un rango etario de dieciocho a cincuenta años. [Las formo] en Educación Popular para ser educadoras de jardín, de primera infancia". Martín es docente de nivel primario y trabaja en un programa de apoyo a la escolaridad a adolescentes y en alfabetización de adultos en la CABA.

Jorge y Amanda asisten a una escuela estatal de la localidad donde viven. En 2020, Jorge empezaba 1er grado y Amanda, 4to. Antes del ASPO, la niña participaba de diferentes actividades a contraturno como natación, teatro y circo lo que, según sus padres, repercutió positivamente en su sociabilidad. Jorge había empezado a jugar al fútbol en un club de la zona. Víctor, en 2019, asistía a una escuela secundaria estatal de jornada extendida con orientación artística. Debido a la extensión horaria, quiso cambiarse a una de jornada simple en el turno mañana. Así, en 2020 comienza a cursar en una escuela estatal emblemática de la zona. Antes del ASPO, Víctor participaba en una Orquesta juvenil.

Martín relata los modos en que, de un día para el otro, se transformó su dinámica laboral. Como docente, tuvo que ingresar en un mundo de tecnologías digitales que desconocía. Y, en sus dos trabajos, sus estudiantes – jóvenes y adultos – habitan en barrios populares con escasez de dispositivos tecnológicos y conectividad. Por ello, describe así especialmente las primeras semanas:

*"Fueron caóticas. A todo lo que propuso la coordinadora nuestra que fue llamar, bombardear, dijimos 'che, paremos, esperemos qué pasa'. Pasó a ser una vuelta de página, 'bueno, llamemos a ver cómo están, sostengamos desde donde podemos y esperemos que se organice'. Hice llamada de video grupal pero de juegos (...). Al principio, fue eso, sostener el vínculo. Cuando ya la escuela se organizó [donde asistían sus estudiantes], nosotros organizamos el equipo de laburo y los horarios de laburo. A mí me tocó un grupo con dos o tres, en un horario, en otro horario, otros cuatro o cinco y hacíamos la tarea" (Martín).*

En el espacio de apoyo escolar para adolescentes donde trabajaba, el grupo de WhatsApp que usaban para realizar avisos y citar a familias se convirtió en el vínculo central durante la época de vigencia del ASPO y canalizador de las actividades escolares: "Todo, sí, foto y audio. Martes y jueves entre las dos y las cinco me iba a un costado con el teléfono cargado. Las escuelas mandaban cuadernillos, algunos que bajaron del GCBA y otros los armaban las mismas docentes. En general, se conectaron casi todos porque es un lugar ameno, el que va a la red de apoyo" (Martín).

En el trabajo vinculado a la alfabetización de adultos, Martín relata que la experiencia de educación remota fue más ardua y los intercambios con sus estudiantes resultaron más exiguos:

*"...tuvimos que armar grupo de WhatsApp y grupo de mail y un poco dependía de cada maestro. [Eran] seis [personas adultas], pero bueno, el grupo no funcionó. Yo mandaba tareas y eran pocas las devoluciones. Entonces fue más uno a uno, con esta señora hacia tarea, con otros llamaba a preguntar cómo estaban. Se sostuvo el vínculo, no siempre pedagógico. Después también se hacía el reparto de viandas y ahí sí estaban bastante atentos" (Martín).*

### 6.7.1. La escolaridad en la pandemia de 2020

Martín recuerda *"El domingo anterior al 16 fuimos al parque. Ya estaba raro"*. Luego del establecimiento del ASPO, al igual que otras entrevistas, *"esos primeros días seguimos de vacaciones"*. Según nos relatan, Amanda y Jorge tempranamente protestaron: *"no querían saber nada con no tener clase. Sobretodo Amanda que decía que quería ir a la escuela"*. En cambio, el ASPO agarró a Víctor en plena adaptación a la nueva escuela. Eliana relata cómo fueron los primeros tiempos del pasaje a la educación remota:

*"Con Víctor fue bastante caótico, pero porque las escuelas estaban caóticas también. Entonces, las informaciones que llegaban, cómo transmitían la información, qué tenían que hacer los pibes. Uno le decía que era por Facebook, otro era por Classroom. Sobre todo en secundario. Víctor, que le cuesta un montón organizarse, y encima había cambiado de escuela, no conocía a nadie con quién referenciarse, los grupos de WhatsApp de los pibes en el que estaba el preceptor eran un caos porque en el medio sucedían un montón de pelotudeces de que se comunicaban entre ellos. Entonces, la información efectivamente por ahí quedaba quince mil mensajes arriba. Era todo bastante caótico. Classroom, Facebook, WhatsApp, tenían que sacarle foto a cada cosa que hacían y subirla. Al principio lo dejamos, pensando que se organizaba solo"* (Eliana).

*"...marchas y contramarchas de parte de la escuela, un día decían 'manden todo por mail', al otro día decían 'es todo por acá', al otro día 'no importa, están todos aprobados'"* (Martín).

En este contexto de ensayo y error, resulta elocuente el relato de Eliana vinculado a los saberes que, en muchos casos, las escuelas daban por supuesto para encarar la educación remota, y las divergencias que esto generaba en la mirada sobre el desempeño de las y los estudiantes.

*"[en el informe que manda la escuela sobre el desempeño de Víctor] Algunas [materias] eran 'sin conexión', y yo le decía 'pero, Víctor ¿no hiciste nada de esto?', por ejemplo, inglés no había hecho nada. Decía que sí y yo le decía 'pero esto lo hicimos ¿y no lo entregaste?'. Y yo sentada al lado, Víctor no hacía nada si yo no estaba sentada al lado. Empezamos a revisar en los mails si lo había subido o no lo había subido. No tenía idea de cómo manejar un mail, si vos subís archivos muy pesados por mail, no se cargan. Entonces tenía un montón de mails que decían 'no enviado'. Claro, había subido quince fotos y (...) no se habían enviado y él no chequeó"* (Eliana).

Para Víctor, fue compleja la adaptación a la nueva escuela en el contexto de la educación remota:

*[Víctor nos decía] Que no podía, que era un montón, (...) que no conocía, que no sabía a quién preguntarle. Yo sentía que en parte era real. (...) Pero sobre todo mi reclamo era ése, si yo estaba, por qué no acudiste antes de llegar a esta instancia, si sabías que yo estaba disponible para eso. (...) [Víctor] Hacía cosas como, por ejemplo, habíamos traído las gallinas recién, entonces se sentaba ahí en la puerta y se pasaba tres horas sentado con la carpeta, diciendo que estaba haciendo diversas tareas. No estaba haciendo nada, estaba sentado con la carpeta abierta"* (Eliana).

El alerta vino de la mano de un informe de la escuela, cuyo contenido constituyó una bisagra en los modos de gestionar y acompañar la escolaridad de Víctor desde el hogar: “Después de ese informe empecé a organizarle” (Eliana). “Se puso horario de levantada, cantidad de horas de estudio por día, hasta que más o menos se organizó bien. Armar un horario, mirar el Classroom con él y ver todo lo que tenía que entregar y cuándo. Hacer un cuadro, lo pegamos en la heladera. Entonces a la mañana..., el primer tiempo dormía hasta las doce..., lo empecé a levantar a las nueve de la mañana” (Martín).

Sin embargo, no resultaba fácil gestionar la escolaridad de Víctor desde el hogar por las formas en que la escuela encaró el cambio de modalidad. Una frase de Eliana resume los modos de organización del trabajo escolar adoptado por la escuela y docentes de Víctor: “la escuela fue solamente Classroom (...). No tenían clases virtuales. Les mandaban unos videítos. Solo subían los trabajos; subían material de lectura y preguntas”. En esta descripción, Martín agrega: “Le sacabas foto a tu trabajo, la subías. Lo mandabas y lo corregían. Ni siquiera era un número, [la devolución] era bastante chota. El último trabajo que hizo fue un desastre. [Le pusieron] ‘No corresponde, completar’, con una cruz en la foto de WhatsApp”.

En el caso de Jorge, la escuela primaria adoptó una modalidad diferente. Durante la primera parte del año, la relación se vehiculizó a través del WhatsApp. En la segunda parte, comenzó a tener una clase sincrónica semanal a través de la plataforma Zoom. Comentan que Jorge no presentó problemas con la nueva modalidad que Martín describe de la siguiente manera: “A la maestra [de Jorge] la conocíamos, había sido maestra de Amanda. Mandaba audios explicando la consigna, videíto y mandaba fotocopias para hacer sumas, restas, escritura, cuentos. El sistema era copiar la fecha en el cuaderno, el día, la consigna y resolver. A eso le sacábamos foto y lo mandábamos” (Martín).

Sin embargo, la situación del niño distaba de la que atravesaba el resto de sus compañeros. Eliana comparte las preocupaciones que le transmitía la docente: “Le pasó mucho que la mayoría no se conectaba, no mandaba. Las veces que se conectaban [por Zoom], entre los dos 1ros [grados] de veinte y pico [estudiantes cada uno], se conectaban siete. Después poca devolución, la maestra me decía ‘no me mandan nada’, ‘yo no sé en qué instancia están’, ‘no sé cómo comunicarme, no sé cómo llegar’”.

Amanda, por su parte, se mostró menos receptiva a la modalidad de educación remota. Y esto llevó a que Eliana tuviera varios intercambios con la docente sobre el proceso de la niña: “Y yo con mucha comunicación paralela con la maestra, no solo en términos pedagógicos sino también como contando cosas de cómo estaba ella”.

Para Martín, Amanda es la que más sintió el impacto de las nuevas condiciones de escolaridad: tensando los modos vinculares y obligando a los progenitores a repensar estrategias que le permitieran transitar mejor un tiempo que la niña vivía como hostil: “Amanda todo lo sufre: ¿por qué pasa esto? ¿por qué no voy a la escuela?”. Le explicamos que era mundial. Conseguimos que haga plástica por Zoom ya en pandemia, en mayo [2020]. Reclamaba absolutamente todo, lo sufría, sufrió la pandemia, no ir a la escuela, no poder ir a circo, no poder ir a teatro. Con cara de otoño terrible, malestar, mucha pelea con los hermanos” (Martín).

En la distribución de tareas al interior de la pareja, Eliana es quien más se carga al hombro el sosténimiento de la escolaridad de Jorge, Amanda y Víctor quienes, como vemos, atravesaron la escolaridad remota de modos diversos: “Yo creo que estaba más empeñada en que mantuvieran y sostuvieran e hicieran y no perdieran el año, en algún punto. Porque sentía, sobre todo con Víctor y Amanda..., como que con Jorge más relajada porque estaba alfabetizado y el 1er grado lo tenía medio saldado”.

La educación remota requería mayor disponibilidad parental: no solo personas adultas que acompañaran sino que explicaran, crearan climas, motivaran para el aprendizaje, fijaran rutinas, etc. Convertirse en docentes de las infancias y adolescencias abrió las puertas para mirar de otros modos los procesos escolares, sus rutinas, las formas de transmisión de contenidos, etc.:

*"E: A mí me pasó esto con Amanda, yo me di cuenta a partir del año pasado [2020] que había muchísimas cosas que no sabía. Siempre fue una alumna diez, era la mejor alumna del grado: nunca le revisé la carpeta, nunca miré los contenidos.*

*M: ¡Hasta que nos dimos cuenta que no sabía restar con dificultad en 4to grado!*

*E: No sabía las tablas de multiplicar y estaba en 4to grado. Tenía horrores de ortografía, ¡horrores! Yo soy muy exigente con el conocimiento, no puedo soportar que tenga faltas de ortografía. Me ha dejado como pensando a la noche y me encontraba a la mañana todos los días haciéndoles dictados. La sentaba a la mañana, le dictaba diez palabras y se las corregía".*

Para Eliana, los conocimientos en general y los escolares en particular son centrales en la formación que aspira tengan sus hijos. Valoración anclada en dimensiones de su propia biografía escolar. En el marco del ASPO, y por los modos en que se desplegaban los procesos escolares de sus hijos, ella asume una postura de cuasi suplantación de las escuelas:

*"Me pasaba esto con Víctor, de que tenía que hacer un trabajo de historia, yo le preguntaba cosas que [él] no tenía idea. Entonces, empezaba a explicarle todo. Y el chabón me miraba como 'cuál es la respuesta, amiga'. Pero yo estoy intentando que vos entiendas porque esto no viene porque sí (...). Creo que él aprendió a escuchar en silencio. Me escuchaba y después escribía. De repente, [yo] estaba mirando videos de química, matemática para explicarle funciones. Y, además, cuando tenía que explicarle algo, estudiaba. No lo de primaria, pero lo de secundaria sí" (Eliana).*

Un hito importante en los modos en que la familia vivenció el ASPO fue el momento, a mitad de 2020, en que una familia amiga se instaló en la casa de Elisa y Martín para vivir durante dos meses. Para la pareja fue un momento de distensión y, también, de compartir las tareas de acompañamiento escolar de las y los chicos:

*"...ellos [la familia amiga] no estaban acostumbrados a estar con sus hijos, por su forma de vida en CABA: pibes en la escuela primaria, con un millón de actividades los adultos y un millón de actividades los pibes. Y, cuando se encontraron en agosto que ya no sabían más qué hacer, se vinieron a vivir aca" (Martín).*

*"...venían recontentes porque iban a hacer la tarea con la tía y había algo de los horarios también, había medio organizado: a la mañana tenían momento de estudio, a la noche escuchaban un cuento que mandaban los abuelos desde allá, fue como otra pandemia; agosto y septiembre fue otra cosa" (Eliana).*

También fueron gestando otras instancias que permitieran descomprimir la, por momentos, tensionada dinámica del hogar en aislamiento:

*"Un domingo dijimos 'la estamos pasando mal, es un desastre'. Fuimos a la plaza con la amiga de Amanda, jugó todo el día. Jorge se encontró con dos amigos, Víctor estaba ahí y fue. Nos cambió casi la mitad de la pandemia, porque habían jugado con sus amigos, en una plaza, donde ni siquiera sé si estaba permitido estar o no estar, pero fue tal el reencuentro: ella charlando con la mamá de los pibes, yo ahí tomando mate, jugando ellos al fútbol, y la otra dando vueltas en bicicleta, fue un domingo maravilloso" (Martín).*

Las sensaciones de Martín y Eliana respecto de la escolaridad en 2020 oscilaron entre las tensiones que les provocaba y la aceptación de la situación: "Yo me tranquilicé un poco. Y con los chicos también. Estamos en pandemia, se está muriendo un montón de gente. En algún momento, lo hacíamos explícito en voz alta" (Martín).

#### **6.7.2. La escolaridad en la pandemia de 2021**

La presencialidad escolar alterada y alternada de 2021 complicó la logística familiar. Especialmente porque, en los primeros tiempos, la organización que propuso cada escuela fue diferente y, en algunos casos, presentaron dificultades para definir los horarios de asistencia y la misma conformación de burbujas:

*"La previa a que empiecen las clases, en 2021, cuando deciden cómo comenzar, se empieza a organizar lo de las burbujas, todo es quilombo. El primer miércoles nos dicen: 'van a empezar dos burbujas de tres horas'. El jueves nos dicen 'no, van a ser tres burbujas en uno y dos en otro grado porque no alcanzan la cantidad de pibes y van a ir solo una hora'. El jueves a la tarde nos mandan como un diseño de burbujas con qué semanas les tocaba a cada uno. Y el viernes a la mañana nos dicen 'no, no es eso de las burbujas que mandamos, no van a ser así'. Organizan todo, eso fue el domingo a las seis de la tarde, el domingo a las ocho nos mandan que no empieza ninguna burbuja porque les avisaron dos [auxiliares que] se tomaron las vacaciones y con una sola no podían garantizar que estuviera la escuela en condiciones" (Eliana).*

En la escuela de Jorge, que empezaba 2do grado, los conflictos giraron en torno a que el niño había quedado separado de su mejor amigo en la conformación de las burbujas de su curso. Frente a esta situación, el contacto directo con la maestra le permite a Eliana interceder y la docente finalmente accede a resolverlo.

La organización escolar en este año condensó en la llamada bimodalidad que, desde la perspectiva de Eliana, complejizaba no solo la organización familiar sino el propio trabajo docente:

*[En primaria] iban una semana: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, de nueve a doce. Una semana sí, una semana no. Primero era una hora y después pasaron a tres horas. Primaria, arranca, teniendo una hora nada más de clase presencial, una hora y piquito, y entonces la maestra daba la clase presencial y después daba la clase virtual para la burbuja que no había ido, o sea, llegaba a su casa y daba la clase virtual. Lo cual era una locura. Yo pensaba en esas docentes, se tienen que trasladar, conectarse. Pero bueno, lo organizaron así. Entonces, la burbuja que no iba, tenía la misma clase que ya habían tenido presencial [pero] virtual" (Eliana).*

El ciclo lectivo 2021 arranca con la particularidad de una presencialidad alternada y alterada y con cambios en la propuesta de trabajo con los contenidos y actividades escolares por parte de la escuela primaria de Jorge y Amanda: cada docente diseñó cuadernillos en los que “ya está todo copiado. Entonces, resuelven en un cuadernillo [para los momentos de educación remota]. Te mandan el archivo, lo mandaron a una fotocopiadora en Burzaco, si no, vos lo imprimís” (Eliana).

También, esta escuela convocó a reuniones virtuales de familias para conversar sobre la propuesta escolar. Eliana, que cargó con mayor intensidad la gestión de la escolaridad de sus hijos, planteaba demandas específicas e interpelaba la propuesta escolar:

*“Y yo obviamente también me peleé. Cuando los profesores de educación física o los de música una semana o cada quince días mandan una tarea o mandan un videó y esperan una respuesta. Empiezan a reclamar que las familias no se conectan, que no les devuelven las actividades. Y yo salto y les digo que para que eso suceda tiene que haber una continuidad pedagógica, los pibes no pueden mirar un videó y decir ‘qué bueno, salté la soga quince veces’. Tiene que suceder algo más, tiene que haber un vínculo pedagógico, no puede ser solamente a través de ‘te mando un archivo y pone qué nombre tiene cada instrumento’ (Eliana).*

En el caso de Víctor, la escuela secundaria presentó más dificultades organizativas que tensionaban la relación con la institución. Como lo resume Eliana:

*“hay algo de la presencialidad que está siempre en jaque (...), tenían que volver, le tocaba la burbuja la semana pasada y no habían arreglado las calderas. (...) De la escuela modelo del municipio te estoy hablando (...). Y no tienen arreglada la caldera ¡y no tuvieron clase! y no tuvieron clase virtual porque los profesores ya habían anulado la virtualidad porque habían dicho ‘bueno, volvemos’. (...) Hubo una semana donde no tenía ni virtual ni presencial” (Eliana).*

Como mencionamos, a mediados de abril el Decreto 241/2021 restableció la suspensión de la presencialidad escolar. Mientras el GCABA se opone a la medida nacional y judicializa su posición, el gobierno de la Provincia de Buenos Aires (PBA) la acata y así, dos jurisdicciones íntimamente relacionadas, quedan en verdadas opuestas. Martín vive en Buenos Aires y trabaja en CABA y desde allí comparte su perspectiva:

*“Hay algo también del hecho político de los gobiernos. Hay algo ahí que yo, en lo personal, siento más cuidado desde la gobernación de PBA que cortó, (...) que CABA. Como labrador, si yo hubiese estado allá, no los hubiese mandado a la escuela hasta que estén dadas las condiciones. Acá, en PBA, yo siento que fue más cuidadoso todo. [En CABA] (...) donde no hubo cuidado, donde se pincharon burbujas, donde evidentemente aumentó el contagio a partir de la circulación y donde los gobiernos mienten. No digo que éste sea mejor gobierno que el otro, hay algo ahí de la utilización política del retorno a las clases”.*

Pero a escala de los grupos familiares, y con el peso del año transcurrido, la discusión pública se traducía en controversias y debates en torno a la vuelta o no

a las clases presenciales, entre el cuidado y la necesidad de organizar la vida cotidiana de un modo más perdurable:

*“[Mis hijos] quieren volver a la escuela. De hecho, cuando volvió CABA y no PBA, era ‘¿por qué no volvemos a la escuela?’, ‘¿por qué CABA vuelve a la escuela y nosotros no?’. Como docente entiendo que [docentes] no quieran volver y, por otro lado, como madre, quiero que vuelvan a la escuela. Armamos todo el dispositivo, yo cambié horarios de laburo para poder llevarlos, traerlos en auto, cosas que no nos veníamos planteando. Entonces ahí le dije, ‘¿tenemos contradicción con esto?’” (Eliana).*

En este período de regreso a la educación remota, las docentes de Jorge y Amanda aumentaron los encuentros sincrónicos a través de la plataforma Zoom a una frecuencia diaria y, junto a los cuadernillos, la propuesta escolar quedó más ordenada:

*“Y después, cuando arranca la pandemia de nuevo, que cierran las clases, ahí sí, el cuadernillo y clases virtuales todos los días. Jorge a las nueve y cuarenta y Amanda de once a doce” (Martín).*

*“Una hora, pero con el cuadernillo a mano, en el Zoom. Entonces decían ‘hoy vamos a trabajar la página 46 y 47’. Ellos las buscaban; compartían la pantalla con la página del cuadernillo que estaban haciendo, y les pibis iban resolviendo en el cuadernillo” (Eliana).*

Desde la perspectiva de Eliana, la experiencia vivida en el contexto de la pandemia y las formas asumidas por la escolaridad constituyen instancias para repensar los modos naturalizados de modo previo a su irrupción:

*“¿Es normal que los pibes en invierno entren a las ocho de la mañana a la escuela? (...) ¿Por qué seguimos pensando en esto de la escuela universal y no regionalmente en términos de un montón de situaciones: del clima, de los horarios, de lo que sucede? Mil cosas me pregunto. Entonces, hay como una necesidad de volver a lo que era. Pero, ¿se puede volver a lo que era? Con todos estos cambios que han sucedido, con toda esta deserción, estos cambios de nivel. Porque si las familias no lo pudieron acompañar durante este tiempo, ¿vamos a esperar de nuevo que la familia acompañe para que se pongan al día? Si no lo pudieron hacer, ¿quién los va a acompañar?” (Eliana).*

Respecto de la relación familias – escuelas, y con base en su experiencia como madre, Eliana sostiene que las instituciones educativas deberían convocar con mayor regularidad a las familias *“a una actividad, estar, compartir qué están haciendo en un día cotidiano de escuela, que no sea sólo el acto o la formalidad de la reunión de familias”*. En el momento de la entrevista, julio de 2021, ya se sabe que, al finalizar el receso escolar, se regresa a la presencialidad escolar plena. Eliana y Martín, en su doble faceta de progenitores y educadores, enfrentan esta nueva etapa con preocupaciones sobre los aprendizajes escolares, las formas de transmisión y los usos pedagógicos de las tecnologías:

*“Después de lo que pasó, entendí que tiene que haber una mirada, que no se puede delegar ciegamente. Pienso que Amanda en dos años, porque le queda 5º y le falta 6º, pasa al secundario y no sabe escribir, no sabe identificar un sustantivo propio de un sustantivo común. O sea, realmente me preocupa” (Eliana).*

*“Yo creo que el 7mo grado que tuviste vos, que tuvo ella, que tuve yo, no va a volver. Me refiero a esa capacidad lectora, comprensiva, de escritura. No sé si eso ahora es así. Además de la pandemia, todo lo tecnológico hoy en día, los memes, el WhatsApp, no es la misma que antes. Vos escribiste cartas, ella escribió cartas. Hoy en día el pibe tiene que saber el encabezado de una carta y ¿a quién le manda una carta?” (Martín).*

*“Y al mismo tiempo yo pienso, a mí en el secundario, cuando no existía la tecnología que existe hoy, me pedían que los trabajos los entregue en computadora. Yo no tenía computadora en mi casa. Escribía y me iba al ciber. Y estos pibes que hoy le sacan foto a la letra... El otro día Víctor me preguntó ‘¿cómo pongo el acento en la computadora?’” (Eliana).*

Aún con estas inquietudes e interrogantes, la pareja ansía que hijos e hija regresen a sus escuelas. Las valoran como ámbitos de sociabilidad y aprendizajes de vida, así como espacios diferenciados respecto del hogar, los empleos, el esparcimiento, etc., que se vieron desdibujados y superpuestos en este tiempo histórico:

*“La escuela hace a la organización familiar, con los horarios, sobre todo en los barrios populares, donde la escuela te obliga a cambiarte, salir a ayudar al pibe, de alguna manera que morfe y genera, entre comillas, horarios en los que la familia, esté como esté compuesta, salga al mundo a garantizar.... En nuestro caso, nos permite a nosotros tener un tiempo para nuestras cosas, que no lo tuvimos este año y el año pasado. (...) No hubo un espacio personal, donde digas quiero escribir esto o quiero leer tranquilo, que puede suceder entre las 8 y las 12 del mediodía cuando los tres están en la escuela. No solamente lo educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje, un montón de cuestiones. De hecho, que dejen de vernos las caras a nosotros también”.*

## 6.8. Susana

Susana tiene 63 años y vive desde hace veinte años en el partido de Almirante Brown, Provincia de Buenos Aires. Vive con Eduardo, su pareja desde hace 23 años, y tres nietos de quienes posee la tutela legal. Tiene ocho hijos e hijas y veintisiete nietos y nietas y cuatro bisnietos.

Susana relata que es *“productora de cerdo, ahora incursionando en la horticultura y tengo gallinas también y hago también cosas de conservas”* desde su casa. Pero, fundamentalmente, es militante política y, como tal, participó de diferentes instancias y organizaciones. En la actualidad, y desde hace algunos años, milita en el Movimiento Nacional Campesino Indígena. Por su parte, Eduardo trabaja en un frigorífico ubicado en Florencio Varela.

Susana nació en Tucumán y a los 15 años viajó a Buenos Aires incentivada por una hermana que ya había migrado. El primer destino fue la CABA. Luego se mudó al partido donde actualmente reside y en el que conoció a su exmarido que, también, era tucumano. Se casaron cuando ella tenía 17 años con el consentimiento de sus padres. Al casarse a esa edad no pudo terminar la secundaria, algo que logró ya de grande: *“Era una materia pendiente... A ver, yo siempre fui una persona muy muy estudiosa. Fui abanderada toda la escuela primaria y, al venirme acá a Buenos Aires, dejé mis estudios. Después con los niños ya... viste, cuando tenés niños...”*. Recibe su título secundario en 2001 y luego sigue estudiando *“ya que las neuronas*

se activaron (...). Y me anoté en el Colegio de Gestores de La Plata y estudié para ser gestora". Oficio que ejerció unos años hasta que se mudó a su actual vivienda. El cambio de domicilio dio un giro en su actividad laboral y económica dado que inició las actividades que desarrolla en la actualidad. Giro que se refuerza cuando logra la posesión del campo en virtud de una ordenanza municipal de regularización dominial.

Desde 2018, tiene "tres niños a cargo mío. La madre es mi hija. La razón de que ellos están aquí conmigo es por violencia familiar". Los nietos de Susana son Lía, de 12 años, Lola de 7, y Marcelo de 10 al momento de la entrevista, julio de 2021. Cuando ella se entera de que los chicos estaban transitando penosas situaciones decide que vivan con ella e inicia los trámites para obtener la tutela legal. Así describe Susana esos primeros momentos:

*"Hace tres años que están conmigo. Me costó mucho, porque nosotros éramos dos personas y, de repente, cinco. Vivíamos ahí, en la casillita, nosotros dos porque estábamos cómodos. (...) Mi esposo trabajaba, yo estaba... Ni siquiera estaba acá en casa porque yo tenía una vida muy social, muy activa. Porque viste que yo pertenezco al Movimiento Nacional Campesino Indígena y me hacía talleres, hacía viajes, todo eso. Y de repente, tres niños. Se nos vino todo abajo..."*

En un intento por sintetizar estos años y las profundas transformaciones en su vida, nos dice: "Acá estoy, peleándola, me fue muy difícil, muy difícil..., en todo sentido, matrimonial, social, económico, todo, habitacional. Porque había que hacerles espacio".

Además de contar con su pareja, las relaciones tejidas en otros espacios, como la militancia, colaboraron en que pudiera encarar esta nueva etapa: "con mi personalidad y con militancia, (...) tuve mucha ayuda de la organización, que eso influyó mucho, para poder sobrelevar todo a nivel económico (...). Me traen mercadería, carne, queso para los niños, para la casa, para darme una mano a mí (...)".

En el mismo registro, comenta las gestiones que tuvo que hacer para que los chicos contaran con obra social:

*"Ellos tenían antes AUH [Asignación Universal por Hijo], pero yo tenía pensión no contributiva<sup>24</sup> [por ser madre de más de siete hijos], incompatible con la AUH. Perdí más de un año que estuve sin cobrar de ellos (...). Y, entonces, decí vos que siempre encuentro gente buena en mi camino, fui a ANSES y me dice la chica 'pero usted abuela lo que puede hacer, ya tiene la edad como para jubilarse. Entonces, se jubila y los niños pueden... en vez de cobrar AUH, cobran SUAF<sup>25</sup>, que es salario. Entonces, pueden tener su obra social'. ¡Perfecto! le digo. (...) Pierdo algunas cosas, por ejemplo, la tarjeta Alimentar y eso. Pero no importa, gano en otra, que es la obra social. Que para mí es imprescindible. (...) Y, ya después cuando hice el trámite, fue automático: me pasaron la pensión a jubilación. Y como tenía años aportados anteriormente y como monotributista social agropecuaria, pequeño derecho que hemos perdido también y que vamos a tratar de recuperarlo, me quedaban dos o tres años nomás, que hice la moratoria para mí. Y conseguí... fui a PAMI y*

<sup>24</sup> Se trata de una pensión mensual, inembargable y vitalicia, equivalente a un haber mínimo, dirigida a las madres que tengan siete o más hijos, de cualquier edad y estado civil ([https://defensoria.org.ar/archivo\\_noticias/pension-no-contributiva-para-madres-de-mas-de-7-hijos/](https://defensoria.org.ar/archivo_noticias/pension-no-contributiva-para-madres-de-mas-de-7-hijos/)).

<sup>25</sup> El SUAF es el Sistema Único de Asignaciones Familiares (SUAF), y constituye uno de los esquemas de pensiones que lleva adelante la ANSES (Administración nacional de la Seguridad Social). La diferencia con la AUH es la condición laboral del titular, por lo que sus beneficiarios son grupos diferentes.

*expuse de que quería que ellos estuvieran... Me llamó la asistente social, la abogada (...). Y ya lo conseguí. Ya tienen PAMI los tres".*

Rearmar su hogar también supuso negociaciones al interior de la pareja respecto de la educación de los chicos:

*"[Eduardo] es paz y amor. Somos el día y la noche con él. Pero nos complementamos (...). Le digo 'Eduardo, si yo fuera como sos vos, permisivo, tranquilo, etc., esto sería un desastre'. Siempre uno es el que tiene que poner límites. Porque si yo no le pusiera límites, esto sería un caos. Porque por él, vienen los gurises y dicen 'uh, Eduardo, vamos a ver una película'. 'Bueno'. No los sacas de acá. Pegados a la tele, no se acuerdan que tienen que tomar la leche, (...) no se acuerdan de nada".*

Dadas las condiciones y situaciones padecidas por los niños, Susana debió enfrentar y aprender a manejar muchas situaciones conflictivas. Por un lado, con Lía que padece problemas cardíacos y, por el otro, con Marcelo: *"Le cuento en noviembre del año pasado que murió el abuelo [que también había cuidado de los niños] y él que lo asimiló mal.... Se cortó las manitas. Tuve que hablar a la escuela. La escuela me consiguió una psicóloga que es con la que estoy manejándome, (...) que está ahora en TEA [Programa municipal de Estado Mental], al lado de la salita".*

Cuando en 2018 los niños comienzan a vivir con Susana, inscribe a Lía y a Marcelo en la única escuela primaria de la zona rural donde viven, de jornada completa, y a Lola, la más pequeña, en el jardín de infantes en el turno mañana. Ambas instituciones comparten el mismo predio. Llegar a las escuelas sólo es posible con movilidad personal por ausencia de medios de transporte público o dispuestos por el municipio que permita acercar a la población estudiantil que habita estas zonas rurales. Para el caso de Susana, lo habitual es llevar a los niños caminando un trayecto que le lleva una hora de ida y otra de vuelta: *"Y caminaba.... me mantenía en línea en ese año [2018 y 2019] ¡Sabes cómo caminaba! Iba, los dejaba a los tres. Despues volvía [a casa]. Despues tenía que ir a buscar a la nena al jardín, volvía. Y despues tenía que buscar a los otros dos de la primaria. Así llegaba muerta, muerta. (...) En el invierno, cuando tenían jornada completa, y salíamos a oscuras, con linternas, en la escarcha así, horror".*

Susana relata las gestiones que realizó ante el municipio para que pusieran un transporte que facilitara el acceso a la escuela:

*"Fui yo a Casa de Cultura, abrí un expediente porque quería que pusieran una combi o un micro para los nenes porque acá son muchos los niños que van a la escuela. Y hay niños que van caminando, hay otros que tienen los padres vehículos, hay otros que los llevan en carro, hay otros que los llevan en bicicleta. Pero, a ver que hagan como un recorrido para levantar los niños (...). El anteaño pasado se logró eso. Pero la empresa vino a ver el recorrido pero se negó a entrar a la zona. Y despues tuvo problema judicial con el Ministerio de Educación con esa empresa, porque el chofer se negó a entrar".*

Durante 2020, para hacer diferentes traslados como buscar mercadería, usaban el vehículo de la pareja que estaba de licencia laboral por ser persona con riesgo de salud. Pero, en 2021, esta situación cambió: *"Nosotros en el 2018 hemos caminado todo el año, 2019 también, 2020 zafamos por el hecho de que mi esposo estaba porque él es persona de riesgo (...) y al tener vehículo zafábamos. Pero ahora ya empezó a trabajar, ahora sí que estamos en el horno".*

Si bien la escuela donde acuden los chicos es la única oferta en la zona, Susana contaba con referencias que la valoraban “*como una muy buena escuela*”. La jornada completa permitía que “*descansaba un ratito*” y, en sintonía con sus actividades laborales, le interesaba la orientación agrícola: “*tenía inclinación a la parte agrícola que también tienen huerta, de todo en la escuela; que me gustaba, porque así aprendían los niños también*”.

Durante 2018 y 2019, la escolaridad de las niñas transcurrió sin sobresaltos. Sin embargo, la de Marcelo preocupaba a Susana. Comenta que, a finales de 2019, cuando el niño pasa de 3ro a 4to grado, ella manifestó su desacuerdo porque “*lo hicieron pasar a Marcelo de grado, sin tener las nociones básicas. (...) Lo hicieron pasar sin estar alfabetizado*”. Una vez instalada la pandemia y la educación remota, que demandó a las personas adultas mayor disponibilidad para gestionar la escolarización, su mirada sobre Marcelo se reafirma:

S: “*Y porque, por ejemplo, me encuentro que, en el 2020, (...) cuando no había clases..., empiezo a hablar con él, visto que al principio todo era el auge de los debercitos... Ya después se fue al carajo, perdón, que no querían agarrar un cuaderno. 'Marcelo, poné tal cosa'. Y no sabía ni siquiera lo que eran las vocales. Hablé con la maestra yo, antes en el 2019, le digo 'miren que yo no lo veo alfabetizado...'. Antes, cuando ya iba a finalizar el año del 2019, hablé con la maestra y me dice 'no, bueno, abuelita, va a venir en recuperatorio...'. Fue a recuperatorio y pasó. Y le digo '¿cómo puede ser? ¿cómo puede ser que lo hagan pasar?' Yo prefería, te juro, prefería quedara de grado pero que él esté alfabetizado*”.

Inv2: *¿Y cómo te daban cuenta que él no estaba alfabetizado antes de la pandemia?*

S: *Y porque no sabía ni siquiera las vocales (...). Y ahí, cuando empezaba a dictarles [Marcelo decía], 'abuela, ¿cómo se escribe?' Y abuela esto, abuela aquello. Yo dije 'ah, ah, acá hay algo que está mal'*.

En el caso de Lía, mientras cursaba 5to grado “*recién el año pasado (2020) aprendió a leer de corrido. Pero bien*”.

Cuando se declara el ASPO, toda la familia se dedicaba a las tareas de la huerta y cuidado de los animales y Susana sumaba a las suyas las tareas del hogar. Y una vez por semana, con la pareja salían a comprar mercaderías para ellos y los animales. En su relato se exponen con fuerza las importantes adaptaciones realizadas para acomodarse a una situación inédita y compleja y sostener así su actividad económica:

“*Y una vez por semana íbamos a hacer las compras con Eduardo, tenemos un permiso como productor para ir a comprar la comida. Nos costó también al principio, visto, que no había nada abierto para los animales, porque no había forrajerías, no había nada abierto y nos costó mucho eso. Nos teníamos que inventarle la comida para los cerdos y gallinas y perros, también. Cocinarle, hacer más comida de la que hacíamos, hervir los fideos, hacer polenta, qué sé yo, para darle de comer a los chanchos*”.

Pero, también, otras dimensiones de la vida se vieron trastocadas, especialmente en los primeros meses de 2020: “*Me dedicaba a cocinar, a amasar, todo eso. No teníamos tampoco actividades en el centro comunitario porque, visto, estábamos aislados también...*”.

Como hemos relevado en otra investigación (2021), el centro comunitario de la organización donde milita vio alteradas sus actividades, entre ellas, las de apoyo escolar y el merendero para los chicos y chicas que concurrían. Con el ASPO, el merendero se hizo comedor y las militantes mujeres cocinaban tres veces por semana para las familias de la zona que se acercaban a buscar comida. Susana tuvo participación activa en estas acciones: “*Voy a la mañana, entro a las nueve y hasta las dos de la tarde más o menos porque se prepara todo. Tengo dos compañeras que me ayudan, cortamos la verdura, cocinamos afuera a leña y entregamos a más de ochenta familias*”.

En los primeros meses de 2020, una hija de Susana que vive cerca de su casa enfermó de COVID. Susana la cuidó y ambas atravesaron el aislamiento sanitario:

“*... Tuvimos casos de COVID, que estuvimos aislados. Mi hija que vivía ahí [cerca] estuvo aislada y yo, como la estaba cuidando a ella también, estuvimos aislados. Venía mi otra hija de la esquina, me hacía las compras, me dejaba las cosas en medio del campo... Fue horrible. Una situación muy estresante porque nos sentíamos como de la época de la lepra, que se aleaban. No recibíamos a nadie (...). Ponele que venían los chicos de la organización me llamaban, me dejaban (...) [mercadería] ahí en la puerta y se iban*”.

### 6.8.1. La escolaridad en la pandemia de 2020

En el arranque de 2020, Marcelo comienza 4to grado, Lía 5to y Lola la sala de 5 años. En el hogar no contaban con internet ni computadora. Recién se consiguió la instalación de la red en junio de 2021, así como una computadora “viejita” que le regalaron a Susana. Durante el período de educación remota, la escolarización se vehiculizó a través del celular y el pago de datos móviles por parte de Susana. La falta de conectividad no solo complicó las actividades escolares de los chicos; también las de ella como por ejemplo realizar cursos en la “escuela agraria” en los que se había inscripto.

A través del WhatsApp, ella recibía las tareas para Marcelo y Lía: “*la maestra hizo grupo. Mandaban la tarea...*”. A diferencia de otros relatos, en este caso no funcionó el clásico grupo de WhatsApp de familias. La maestra de cada grado armó un grupo que no estaba “*habilitado para contestar mensajes*”, pero sí existía la posibilidad de comunicarse con ellas de modo privado: “*alguna inquietud, le mandaba mensajes en forma privada a la maestra*”.

Una vez realizadas las tareas, Susana sacaba fotos y las enviaba a la maestra a través del WhatsApp. Los primeros meses del ASPO, se tornaba difícil su realización porque descansaba en las posibilidades, limitadas, del celular de Susana. Y luego del primer tiempo, porque fue apareciendo la resistencia de los chicos a esta nueva modalidad y el modo en que esto, en la gestión cotidiana de la convivencia, iba tiñendo los vínculos:

“*Dale, abuela, no quiero hacer más la tarea... o 'después lo hago', 'después lo hago' y así. Se acumulaban, se acumulaban las tareas. (...) [Les decía] 'agarran la tarea sí o sí, porque tienen que ir a la escuela', etc. Bueno, la hacían. Con el que reñimos más es con Marcelo porque es rebelde. Y ya a lo último me decía la maestra 'abuela, usted no se preocupe porque no es excepción sus nietos porque todos, al principio, fue el auge de que hacían la tarea por WhatsApp. Y ya después, olvidate, ni querían agarrar un cuaderno'. Y lo veo también en mis otros nietos (...). Quiero decir que no fuimos la excepción nosotros*”.

Durante el “auge de los debercitos”, como describía Susana los primeros tiempos de educación remota, Lía y Marcelo realizaban las tareas enviadas sin oponer resistencias: “*primeros meses, sí, agarraban cuaderno, ‘que sí, bueno vamos a hacer la tarea’*”. Así, hasta mitad de año, Susana se organizaba de la siguiente manera: cuando llegaban las tareas para cada uno, se las dictaba y Lía y Marcelo las resolvían. Esta tarea no resultaba nada fácil: “*Y antes lo hacíamos como podíamos, porque encima esto es chiquitito [refiere a la pantalla de su celular], ¡no veíamos una miércoles! y empezaba a copiar y a dictarle a ellos*”.

Hacia mediados de 2020, cuando se comienzan a levantar algunas restricciones, Susana se trasladaba a la “ciudad” e imprimía lo que mandaban los docentes. Sin embargo, esto tampoco era fácil de concretar de modo continuo e implicaba una importante erogación monetaria:

*“Siempre lo que tuvimos problemas fue la conectividad que, viste, yo incluso se lo decía y me decía la maestra ‘bueno, bueno, saque lo que pueda, porque yo entiendo, porque sabemos adónde vive’. ‘Pero, bueno, ustedes me van a tener que tener paciencia también a mí porque nosotros no podemos ir todos los días a la ciudad’, les digo (...) por el hecho de que vivimos lejos. Cuando vamos a la ciudad, yo aprovecho, hago las fotocopias, que tampoco salen dos pesos, que viste es difícil. Conseguí una que (...) que es más barato (...) Así que le digo ‘van a tener que tenernos paciencia a nosotros también’.*

La mayor implicación parental en la escolarización remota permitió a Susana ver más de cerca los aprendizajes de Lía y Marcelo. Así, cuando Susana dictaba las consignas de las tareas enviadas, se iba enfrentando a lo que para ella era ausencia de contenidos, especialmente en el caso de Marcelo: “*que no estaba alfabetizado, que no sabía lo que es escribir, formar palabras. Por ejemplo, ‘la M con la A, ¿qué dice, Marcelo?’; y estaba... y estaba y no me sabía responder*”.

Las docentes miraban las actividades realizadas por los chicos, pero no enviaban comentarios ni devoluciones. Y, dada la carencia de conectividad y dispositivos, “*no hubo ni Zoom, ni videollamada. Nada*”.

En este contexto, Susana debía encarar los desafíos de enseñar, tarea a la que las personas adultas se vieron compelidas durante la educación remota, que tensionaba las tramas vinculares al interior de la familia:

*“¿Qué dice Marcelo?’. Y nada... y nada... Y después dice ‘ah no, porque si yo te digo, vos me vas a decir que te digo mal’. ‘Bueno, decime a ver qué’. En vez de decirme la M con la A que decía Ma, me decía ‘Sa’, ponele. Pero..., ni siquiera las sílabas que eran correctas. Entonces digo acá está funcionando mal. ‘Ah, no, (...), que vos no sos maestra, que vos no esto, que vos no aquello’. Entonces, viste, hablé con la maestra, incluso...”*

*“Yo le intento enseñar, pero él es el duro que no quiere aceptar mi ayuda. Por ejemplo, ‘el 1 con el 0, son el 10. Con un 0 es el 10, con dos 0 es el 100, vos si le vas agregando un 0 van aumentando las cantidades. Los números son infinitos, pero vos tenés que aprender, primero, lo básico. Ponele, contame hasta 100’. Y no sabía. Contaba hasta el 50, ponele. Que un nene, en 5to grado ya tiene que saber operaciones de cuatro cifras”.*

*“Ahora tampoco quiere que yo le enseñe porque me dice ‘vos abuela, vos no sos maestra, así que vos no sabes’. Le digo ‘Marcelo, la abuela estudió, la abuela fue a la universidad, todo eso le digo. La abuela sabe’. ‘No, vos no sos maestra, lo que dice la abuela no tiene validez’”*

Puesta a llevar adelante la gestión curricular en el hogar, Susana se enfrentaba a las resistencias de Marcelo especialmente pero también a las controversias en torno a los métodos de enseñanza: entre lo que recordaba de cómo había aprendido y entendía que se debía enseñar y el modo elegido por la docente:

*"El sistema de la escuela ha cambiado mucho y entonces yo le decía a Marcelo, explicándole, la 'M' con la 'A', la 'P' con la 'A'. Y [la maestra] me dice 'abuelita, usted lo que le tiene que decir es...[ahora] el alfabeto no se dice más como antes. La 'B' no es más be [Susana emite el sonido del fonema], la 'R' no es más erre, es [realiza el sonido del fonema]. La 'P' no es más la 'pe', es la [emite sonido del fonema]. Le digo ¿señorita, tengo que volver a la escuela?'. 'Y, abuela, es una nueva modalidad de enseñanza'. Es..., ¿cómo es que me dijo? (...) que ellas se manejan por sonidos".*

El contraste entre el modo que cree correcto y el de la docente, generó en Susana *"desilusión porque digo..., (...) cómo le explico que es la [hace el sonido de la 'M'] con la 'A', la [emite sonido del fonema 'P' y del fonema 'A']]. Para mí, es PE, la [emite sonido del fonema 'L'], es 'ele' (...) porque cómo, una mamá que aprendió algo antiguo, ¿cómo le explicas? Igual que, por ejemplo, las sumas. Son diferentes".*

También nos comparte otra escena, elocuente de estas controversias acrecentadas en la educación remota:

*"Una vez estábamos haciendo las tareas con él [Marcelo]. Era [poner el número] anterior y el posterior. Era el 49. '¿Cuál es el anterior Marcelo?' Después de tres horas me dijo '48'. Después, 'el posterior, ¿cuál es? Después de tres horas, 'cuarenta diez', me dice. Entonces le digo, (...) Marcelo ¿cómo va a ser cuarenta diez? Eduardo estaba presente y dice 'él es visionario, es un chico inteligente', 40 más 10 es 50'. 'Pero no es así, le digo, después del 49 es 50'. Le cuento a la maestra y me dice 'está bien'. '¿Cómo que está bien?' 'El orden de los factores da el mismo resultado, cuarenta más diez, cincuenta', me dice (...) [le digo a la maestra] '¿Me estás jodiendo? Para mí, que después de 49, hay 50".*

De estas controversias, Susana concluye que: *"Nos deberían instruir, nos deberían capacitar a los papás para que todos podamos darles una ayuda a los niños en cuestión de la educación".*

Por decisión de la escuela, Marcelo fue destinatario del Programa ATR (Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación) que implementó la Provincia de Buenos Aires a partir de septiembre de 2020: *"Las maestras lo definieron (...) porque pienso que habrá habido una evaluación y que por eso es que le mandaron apoyo".* El programa convocabía a estudiantes de profesorados para realizar acompañamiento escolar en los hogares de chicos y chicas que lo requerían: *"¿Cuántas veces habrá venido? Tres o cuatro veces (...). Venía ella... [del Programa ATR] Como era época de verano, teníamos una mesa afuera. Se sentaba con él ...".* Sin embargo, Susana no queda satisfecha con la experiencia transitada con el Programa:

*"Encima es trámoso Marcelo. Porque vino la maestra y le dice '¿hiciste la tarea, Marcelo?'. 'Sí', le dice. Era una tarea que la habíamos hecho a principio de año y le mostró a la maestra. Y la maestra le sacó photocopies y después me cuentan ellas... [refiere a Lía y Lola], porque yo los dejaba solos como para que no digan que la abuela intercede (...). Y cuando me cuenta, me dice '¿sabes que sacó photocopia la maestra de la tarea que había hecho a principios de año?'. 'Sí', le digo. '¿Por qué sacó photocopia la tarea que ya la había hecho?' 'Porque yo no sé leer'".*

*'pio de año?', 'y qué dijo?', 'que estaba todo bien'. Y sí, claro iba a estar todo bien, porque la habíamos hecho entre los dos'.*

Estas preocupaciones y negociaciones de sentido también las tuvo con la psicóloga que comenzó a tratar a Marcelo en 2021. Al respecto, relata una escena que documenta las aspiraciones y expectativas que ella construye en torno a la escuela y la educación de sus nietos como ámbitos con efectos en diversas dimensiones de la vida:

*"Este año empezó (...). Y me decía ella que la escuela tiene segundo lugar. Y yo le dije 'No' (...) ¿Por qué le digo? Porque él tiene que aprender, él tiene que saber sus derechos, él tiene que saber siquiera escribir su nombre, saber lo que está leyendo. Porque por ahí, le digo, va al juzgado, como vamos siempre, y lo hacen firmar porque lo hicieron firmar una constancia (...). Y le van a decir que firme algo que lo lleva a la madre y él va a firmar, le digo. Y no es así. Él tiene que aprender a leer, a... 'No', me dice, 'porque la escuela ahora es segundo lugar, porque se tiene que ver la psiquis del niño'. No estoy de acuerdo en eso. No sé, no sé...".*

Distinta fue la experiencia que Susana transitó con Lola, la nieta más chica que en 2021 ingresó a 1er grado. Pero, fundamentalmente, en sus palabras se hace presente el renovado e insistente interés por comunicar el valor que, para ella, tiene la escolarización en la construcción de un futuro vinculado a la inserción laboral y ser "alguien" en la vida:

*"Pero ella sabe los números y juntar... sabe las letras. ¿Y por qué? Porque yo me pongo a enseñarle y ella es muy observadora y tiene mucha retentiva. Estaban ellos dos y yo les estaba enseñando. Y dice Marcelo (...) 'No vale, abuela. Ella ya va a saber a leer y yo no'. 'Pero porque ella', le digo, 'pone parte de ella. Porque ella presta atención a lo que le dice la abuela. Vos no'. (...) Y yo les digo y le explico y quiero que entienda de que tiene que estar instruido porque le digo 'vos el día de mañana que quieras un trabajo, que vas a ser grande, vas a trabajar, le digo, ponele, vos querés ir a trabajar en una verdulería, y viene una señora...', mirá con lo que le hago las comparaciones', 'viene una señora y te pide un kilo de manzanas que vale \$40'. (...) Un kilo de manzanas, un kilo de naranjas y un kilo de bananas y te diga '¿cuánto es?'. Y vos le digas 'y no sé... saque la cuenta usted'. No Marcelo, vos le tenés que decir cuánto sale. Vos tenés que saber que si sale \$150 y te da \$200, vos le tenés que dar de vuelto \$50. (...) Vos querés ser lo que sea en la vida, y en cualquier profesión, se necesita matemática".*

El ciclo lectivo 2020 termina sin ninguna instancia de presencialidad escolar, salvo las tres o cuatro visitas al hogar realizadas por las trabajadoras del Programa ATR.

### 6.8.2. La escolaridad en la pandemia de 2021

En 2021, inicia la escolaridad en forma presencial alternada y alterada. En este momento de la entrevista, Susana muestra el esquema de días y horarios de asistencia escolar de cada uno de los chicos en el turno tarde, colocado con un imán en la heladera de la cocina. Y al mirarlo, resultaba fácil inferir la complejidad organizativa que representaba para Susana que los llevaba y buscaba haciendo el recorrido caminando una hora de ida y otra de vuelta: “*Lía, lunes, miércoles y viernes de 12.20 a 15.40. Marcelo, martes y jueves de 12.40 a 16. Y Lola, sólo los lunes, pero cada quince días*”. En esta etapa, Eduardo ya se había reintegrado al trabajo y Susana no contaba con su auto: “*Encima ahora se nos complica por el hecho de que no está mi esposo. (...) En cambio, ahora yo tengo que irme con él [Marcelo], salir acá a las 6.45 de la mañana para poder llegar a las 8 allá. Porque vamos caminando y ahora estamos más pesados y nos cuesta más caminar...*”

Al igual que en 2020, en la primera parte de 2021 las actividades escolares llegaban a través del WhatsApp del celular de Susana:

S: (...) Por ejemplo, mandaban un cuento, entonces ella [Lola] lo tenía que desmembrar: cuál era el principio, el medio y final... el desenlace. (...) Entonces, por ejemplo, el sistema respiratorio, el sistema circulatorio, etc. Ella los puso, yo le sacaba... (...) tenía que leerlo y le daban... de eso, tenía que sacar, por ejemplo, ¿para qué era...? o ¿para qué sirve...? o ¿qué función...? No, perdón, para ser objetivo, ¿qué función cumplían las venas? (...).

Inv2: Para eso - ¿qué función cumplen las venas? - , ella venía y te preguntaba a vos o vos te sentabas y decías ‘a ver qué vieron hoy’ y ella te contaba... ¿Cómo hacían?

S: “No, ella venía y me preguntaba a mí. Ella tiene su escritorio en su pieza (...). Cuando no entendía, me venía a ver, ahí tenés las copias”.

Susana siempre iba a retirar los bolsones de alimentos. En estos momentos mencionamos que ella alertaba a las maestras de Marcelo que el niño “no está dentro de los parámetros que tiene que tener”, “miren que la cosa no va para adelante con Marcelo. No va para adelante’. Así que no sé cómo lo van a resolver ahora cuando vuelva a la escuela”. Como resultado de estos pedidos, a inicios del ciclo lectivo, la docente de matemática de 5to grado realizó de modo personalizado algunas videollamadas con él. Fueron pocas, a principio de año y “era un esfuerzo que haya señal acá porque no tenemos mucha señal”. En cambio, la “docente de lengua intentó una sola vez hacer una videollamada. Como no hubo conectividad, nunca más”.

A mediados de abril se restablece la suspensión de la presencialidad escolar para la zona del AMBA. Susana acordaba con la decisión de la PBA de acatar la medida nacional. Para ella: “*La escuela no está adaptada para que haya presencialidad respetando los protocolos para los niños. Porque son escuelas, aulas muy chiquitas*”. Preocupación que mantiene cuando llega el momento del regreso a la presencialidad, aunque alternada, posterior al receso invernal:

“*Eran cuarenta niños que estaban todos amontonaditos antes, imaginate si tiene que haber distanciamiento social que tienen que estar a una distancia de un metro, un metro y medio; entran dos o tres. Entonces, la escuela no está adaptada para los protocolos que necesitan los niños. Entonces, te digo, no creo que haya presencialidad, pero ahora van a hacer, dicen, sí, todo con presencia... ya te digo una semana uno, una semana otro*”.

Luego del receso invernal, comenzó el período de la presencialidad alternada y alterada y la escuela diseña nuevos esquemas de asistencia. Las burbujas de Lía y Lola coincidieron en semanas y horarios, no así la propuesta del grado de Marcelo. De este modo, se reeditaban las complicaciones que enfrentaba Susana en diseño de la organización familiar cotidiana.

En el caso de Lola: “va a 1er grado, que fue unos días nomás a la escuela porque son burbujas y la burbuja en que ella estaba, el día que le tocaba [ir], había feriado y [otro] día que le tocaba a ella, no iba la maestra porque a principio de año no fue la maestra porque se había casado, tenía licencia qué sé yo. Cada vez que tocaba la burbuja de ella, algo pasaba. Fue como... no arrancaba”.

Para el caso de Lía, la organización fue la siguiente:

“Todas las burbujas de 6to B fueron esta semana; la semana que viene va 6to A. La otra semana recién 6to B... Van intercalando una semana. Pero todos los días van a ir, no van a ir como iban antes lunes, miércoles y viernes. Va a ir toda la semana un 6to. Y la otra semana, descansa. (...) Antes se dividía 6to B en dos burbujas Una iba lunes, miércoles, viernes; y la otra iba martes y jueves (...). Ese horario se va a modificar porque va a ser de lunes a viernes, cada quince días, y con el horario de 8 a 11.40 hs”.

En estos momentos del desarrollo de la pandemia y los efectos de las diferentes medidas adoptadas, resultan elocuentes los relatos de las personas entrevistadas respecto de la combinación de opiniones, pero fundamentalmente sentimientos y necesidades que se entrelazan: el agobio por la intensidad de las tareas de cuidado y la consiguiente necesidad de alivianarlas, el persistente temor al contagio, la compleja y dinámica logística familiar que requería una escolaridad alternada y alterada y claro, para el caso de Susana, el esfuerzo físico que implicaba gestionar el traslado de los chicos a la escuela: caminar una hora de ida y otra de regreso:

“¡Pero soy sincera! Quiero un descanso, dos horas, le digo. Pero después digo ‘che, quiero descanso dos horas, pero voy a tener que caminar, así que bueno...’. Ahora estoy en el horno, che. ‘Qué bueno, abuela, vos querías que vamos a la escuela’, ‘sí, bueno...’ les digo. Pero otra también, mi temor era de que... viste, como somos dos personas de riesgo... Nosotros nos cuidamos, y ellos traen algo para acá”.

## 6.9. Colectivos de familias

Como mencionamos, en la segunda parte del año 2020 comenzaron a ingresar en la escena pública los debates en torno a la apertura o no de las escuelas. Debates protagonizados por diferentes actores, entre ellos los colectivos de familias. Para ello, realizamos dos entrevistas. Una persona entrevistada pertenece a un colectivo con anclaje territorial en la CABA. Se trata del grupo *Familias por la Escuela Pública*.<sup>1</sup> La otra persona entrevistada es fundadora de un grupo con presencia federal: *Padres Organizados*.<sup>2</sup> A continuación, presentamos a cada una.

### 6.9.1. Carolina – Padres Organizados

Carolina tiene 47 años, está casada con Carlos y tienen dos hijos. La familia vive en un partido de la zona norte de la Provincia de Buenos Aires. Carolina es investigadora y habitualmente trabaja en su casa. Carlos realiza viajes laborales semana de por medio.

Alejandro, en 2021, cursaba 4to año del secundario y Noelia, la sala de 5 años. Ambos asisten a diferentes instituciones educativas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires: Alejandro en la modalidad de jornada doble y la niña en la de jornada simple. Antes del establecimiento del ASPO, Noelia alcanzó a ir unos días al jardín y el joven comenzaba con entusiasmo el ciclo de orientación de su escuela secundaria.

Carolina comenta que durante el ASPO, la pareja no se enfrentó a grandes cambios respecto de la organización de las tareas domésticas y de cuidado que ya tenían armada, dados los viajes de Carlos y el trabajo en el hogar como práctica cotidiana para ambos progenitores. Por esto, disponían de dispositivos electrónicos y buena conectividad para enfrentar el nuevo contexto.

La escuela de Alejandro contaba con plataforma virtual previa, por lo que se extendió el uso de una herramienta ya conocida, a la que se sumaron clases virtuales sincrónicas. En el caso del jardín de la niña, la escuela proponía un zoom por día de cuarenta minutos que tuvo un desarrollo irregular que se organizó mejor en la segunda mitad de 2020. Como hemos relevado en otras entrevistas, Carolina fue priorizando las instancias de participación de la niña en la propuesta del jardín.

La comunicación entre escuela y familias se canalizó por correo electrónico y recién a fines de 2020, por WhatsApp. De modo previo, existía un grupo de WhatsApp de madres y padres que sirvió, según cuenta Carolina, de soporte y de consultas al igual que lo registrado en otras entrevistas.

En el período indagado, no se realizaron reuniones de familias con las escuelas. Pero ella mantuvo un par de encuentros sincrónicos individuales con coordinadores de la escuela de Alejandro dado que el entusiasmo con que inició el año lectivo lo perdió con el tiempo, concluyendo la cursada con casi todas las materias con notas bajas.

Carolina comparte con pesar cómo el ASPO influyó en la sociabilidad de su hijo. En el caso de la niña, comenta que le costó adaptarse a la dinámica virtual especialmente en los primeros tiempos de vigencia del ASPO por la ausencia de contacto con sus compañeros y compañeras. En la familia, intentaron paliar esto promoviendo encuentros sincrónicos entre ellos y ellas y, cuando se generaron mayores habilidades para salir yendo a plazas.

A nivel personal, Carolina pertenece a un sector social que pudo enfrentar la pandemia y la escolaridad remota en circunstancias favorables: disponían de dispositivos y conectividad y sus hijos concurrían a escuelas privadas, con recursos para hacerle frente a la nueva condición. Al mismo tiempo, ella y su pareja de modo previo contaban con una dinámica laboral que no exigió grandes adaptaciones cuando se estableció el ASPO.

Carolina comenta que, con anterioridad a la creación de Padres Organizados no contaba con militancia política previa:

*"(...) militancia pública importante no, no tenía ninguna previa, lo más cercano a algo así fue cuando estaba en la escuela, terminando el secundario, y después en la universidad, que se estaba discutiendo la reforma educativa en el gobierno de Menem; íbamos a las marchas, y se discutía en asamblea. Yo [ciudad natal] iba a una escuela dependiente de la universidad. Entonces, había talleres de discusión de la ley y demás. Eso es lo más cercano que tengo de militancia de algo así que, casualmente, está vinculado con el tema educativo. Y después no, simplemente ciudadana interesada leyendo diarios y comentando, discutiendo, hablando de política..."*

Con mirada retrospectiva, Carolina comparte sus preocupaciones en los primeros tiempos de iniciada la pandemia, sobre las políticas estatales adoptadas para hacerle frente y sus efectos en el campo educativo:

*"A mí me sensibilizaba el tema de la educación más allá de lo que pasaba con mis hijos (...) si a Argentina algo le permitió despegarse y ser diferente en el contexto latinoamericano en el siglo pasado fue ese acceso universal a la educación. Y sentir que eso no parecía importar demasiado".*

Desde esta preocupación es que Carolina forma parte de los inicios del grupo Padres Organizados,<sup>26</sup> un espacio que surge durante el segundo semestre de 2020 con la impronta de posicionar a un sector de familias de infancias y adolescencias escolarizadas en la discusión pública en torno a la decisión estatal de suspender la presencialidad escolar:

*"Cuando nosotros sacamos la carta en septiembre [2020], había lugares en el país donde no había llegado el COVID y las escuelas estaban cerradas y ahí decís cómo puede ser que a nadie le importe, volviendo al federalismo: qué clase de federalismo es éste que se toma una decisión desde CABA y el resto del país se tiene que allanar".*

Los orígenes del grupo se remontan a intercambios entre conocidos y a través de redes sociales que da lugar a la conformación del grupo fundados de seis personas:

*"Conversando justo con esta mamá que me pasaba cosas de Holanda, porque estuvo hace años viviendo ahí, y me decía 'mirá ya están volviendo en Holanda, en Israel...'. Pude leer el plan que tenían en Holanda para la vuelta a clases, toda la información que habían recabado en términos epidemiológicos y lo que se sabía del COVID en ese momento. Mi cabeza decía '¿qué pasa acá?', y eso lo ponía en Twitter. Y, a partir de esos comentarios más otras personas, a alguien se lo ocurrió decir 'juntémonos, chicos, somos seis, -éramos seis en ese momento- y hagamos algo'.*

Esa conversación entre seis personas dio lugar a una carta fundacional<sup>27</sup> que se publicó a mediados de septiembre de 2020. El nivel de circulación y repercusión pública que tuvo les sirvió para generar vínculos con otros grupos de familias que solicitaban el regreso presencial a las escuelas en otras jurisdicciones. En los primeros contactos, Carolina relata cómo intercambiaban información y opiniones:

*"...lo que se veía a fines del año pasado [2020] es que muchas provincias no estaban ni ahí, los gobernantes, decididos a volver a la presencialidad ¿Y en qué lo veíamos? Esto también gracias a esta red donde hay gente de todo tipo, gente que trabaja dentro del sistema educativo, docentes, que nos decían 'no están haciendo los concursos, lo que había que hacer, inscribiendo a los que se tienen que presentar el año que viene, si hay gente exceptuada y no había vacuna todavía, no hay suficiente personal; las escuelas se están viendo abajo o se vinieron abajo ya'. Porque estaban cerradas muchas escuelas públicas".*

<sup>26</sup> <https://www.padresorganizados.ar/>

<sup>27</sup> <https://medium.com/@padresorganizados2020/buenos-aires-16-de-septiembre-de-2020-6718a7c6c081>

A partir de vínculos personales y de los intercambios que se realizaban a través de las redes sociales, Padres Organizados, entonces, se extendió en diferentes lugares del país sumando a grupos de familias que adoptaron la denominación de Padres Organizados con el agregado del nombre de la localidad o provincia. Las acciones que diseñaban se fueron replicando en cada zona en que existía una filial.

*"Entonces, ahí decidimos como ir haciendo cosas, sacamos otra carta a fin de año [2020], en Provincia de Buenos Aires hicieron un arbolito de navidad con deseos de los chicos (...), hicimos una foto frente a la Casa Rosada con pupitres vacíos. Bueno, cosas simbólicas que estaban al alcance de nosotros y que tuvieran impacto para que no desapareciera el tema porque en la Argentina es todo un desafío mantener un tema sostenidamente en la agenda pública".*

Tempranamente, especialmente las y los integrantes iniciales participaron en entrevistas radiales, televisivas y por streaming. En algunas de ellas junto con representantes de otros colectivos que sostenían posturas divergentes:

*"No es que los propusimos nosotros, digamos, armar los espacios de diálogo y debate. No salió de nosotros esa iniciativa. Sí aceptamos cada vez que nos plantearon un debate. Lo aceptamos, tratamos de ser lo más respetuosos posibles, no entrar en la polarización. Siempre plantear argumentos y mostrar la información que nosotros teníamos. Eso fue lo que tratamos de hacer siempre...".*

De este modo, este colectivo participaba en charlas y activamente gestaba vínculos con otros grupos de familias. También, producía material para las redes, publicaba cartas y documentos públicos. Asimismo, buscaba interlocuciones con funcionarios e integrantes de partidos políticos:

*"Entendemos que la educación es una cuestión concurrente. Si bien es potestad de las provincias, la garantía del derecho a la educación la tiene que ofrecer, si fracasa algo del gobierno provincial, la tiene que salir a levantar el gobierno nacional. Entonces, sí, siempre la interlocución actúa en los dos niveles. O sea, siempre hablamos y hubo grupos de padres que pudieron reunirse con ministros provinciales, con consejeros escolares... A diferentes niveles siempre se buscó mantener todos los canales de diálogo posibles con todos los responsables del tema educativo. Incluso durante la campaña se les pidió a los candidatos que se comprometieran. Candidatos legislativos, ¿no? (...). El tema es que para nosotros el eje es el derecho de los chicos, o sea, la mirada está puesta desde los chicos. Entonces, si no se les garantiza no solo la educación y todo lo que eso va asociado a la educación, todos son responsables".*

Desde la perspectiva de la entrevistada, el posicionamiento de Padres Organizados quedó imbricado en la fuerte polarización que, en esos momentos, atravesaba los debates públicos:

*"Desde el principio que nos encontramos con una respuesta bastante agresiva, así que fue muy difícil dialogar en esos términos. Con la carta, con los primeros posteos en redes, hubo comentarios que nos acusaban además de criminales, de operadores del PRO, por ejemplo. Nunca creyeron en la honestidad de nuestros planteos y en nuestra preocupación genuina por los chicos. Esa es la sensación que a mí me queda de varias discusiones que*

*hubo, o de las cosas que leo de gente que no cree, que se puso en la vereda contraria, [que] quería cerrar las escuelas de manera indefinida".*

Desde que el colectivo se formó en 2020, sus acciones y posturas giraban en torno al cuestionamiento de la suspensión de la presencialidad escolar. En el inicio del año 2021, Padres Organizados centra su accionar en la crítica al regreso a la presencialidad escolar mediada por protocolos, especialmente el armado de burbujas. Posición que mantuvieron durante gran parte del año:

*"Lo que exigíamos era 'estamos mejor que antes, vayamos aflojando con los chicos, que puedan ir más días, eliminemos las burbujas'. La verdad que la burbuja lo que significaba en términos prácticos no es solo que los chicos no iban todos los días a la escuela, que tenían menos clases presenciales".*

Ahora bien, durante 2020 existió un consenso entre los gobiernos locales y el nacional para implementar las medidas sanitarias dispuestas en lo referente a la escolaridad- en el marco del ASPO primero y del DISPO después-, expresadas en las sucesivas resoluciones del CFE. El ciclo lectivo 2021 inicia con el regreso a la presencialidad escolar mediada por protocolos (diseño de burbujas, uso de barbijo, horarios escalonados de entrada y salida, etc.) en todo el territorio nacional. Ahora bien, en abril de 2021 el Poder Ejecutivo nacional restablece la suspensión de la presencialidad escolar en la zona del AMBA por 15 días en virtud del crecimiento de los contagios que se estaban registrando. En ese momento, el consenso interjurisdiccional se resquebraja cuando el GCABA decide no acatar, judicializa la medida nacional y establece la continuidad del regreso a la presencialidad escolar en su jurisdicción, mediada por protocolos. Carolina recuerda así esos momentos en que se exacerbaba la discusión pública:

*"Estábamos discutiendo eso [la presencialidad en burbujas] cuando vino el cierre de abril [2021] y eso fue un cimbronazo. Por un lado, porque no lo esperábamos y, por otro lado, porque un montón de gente que hasta ese momento no se había sumado a los grupos de Padres Organizados empezó a sumarse o a armar movidas por su lado. Bueno, fue así como viene el tsunami. Esos días los recuerdo muy intensos".*

En esos momentos, entonces, se reavivó el debate público que entremezclaba opiniones sobre la situación epidemiológica, las vías del contagio, las medidas sanitarias más adecuadas, las prácticas de cuidado de infancias y adolescencias mientras cada vez más las personas adultas debían retornar a su trabajo de modo presencial y el lugar del estado. En este marco, Padres Organizados fue un protagonista importante a través de sus posicionamientos en redes y medios de comunicación.<sup>28</sup> Entre sus principales argumentos encontramos, por un lado, el cuestionamiento al aislamiento prolongado como medida sanitaria adoptada por el gobierno nacional y las jurisdicciones en forma unánime hasta abril de 2021:

*"El único virus que está erradicado es la viruela. Eso también es una cosa muy loca de pensar la omnipotencia de que se puede resolver, borrar el COVID, volvemos y no hay más problemas, dejamos de ser mortales".*

<sup>28</sup> <https://www.padresorganizados.ar/notas-de-padres-org>

Para Carolina, la pregunta que estructuraba su posicionamiento refería a: “*¿cuándo sería seguro volver a la escuela? Cuando se termine la pandemia, ¿y eso cuándo ocurre?*”. Por eso, desde esta perspectiva, abril de 2021 fue un punto de inflexión para el activismo de Padres Organizados:

*“Cuando se cierran las escuelas en abril, se cierran el mismo día que el ministro Trotta había publicado las últimas estadísticas del nivel de contagio que había en las escuelas. No solo que en las escuelas había pocos contagios sino que era el único espacio donde se detectaba a full porque vos testeabas a todos. La única burbuja real, más allá de los espacios de trabajo más regulados como los hospitales u otros lugares bien regulados, la única burbuja real de detección y trazabilidad de casos era la escuela. Entonces, si las autoridades sanitarias querían contener los casos, era habilitando los lugares que vos tenés más regulados por el protocolo (...). Pero no puede ser que el primer lugar que cierres sea uno de los lugares más protocolizados y haciendo caso omiso de que, además, estás volviendo a poner el peso y el impacto en la población que menos está expuesta al virus en términos de salud y que ya les cerraste un año completo las escuelas, no lo dejaste ir a la plaza seis meses. O sea, cuánto más se les podía pedir a los chicos. Eso fue creo el diálogo más fuerte y que nadie lo responde”.*

Carolina, tensiona varias de las premisas que estructuraron el discurso estatal durante ese tiempo respecto de la pandemia y cómo había que combatirla. Y encuentra en la problematización de la idea de *riesgo* un canal para expresar su cuestionamiento:

*“Creo que justamente en lo que fallamos es decir ‘todo implica un riesgo’. Y quedarte encerrado en tu casa también es un riesgo para tu salud mental; si no vas a los controles médicos, si no te relacionas con un otro humano... Todo es un riesgo, cuando nos subimos al auto para ir a visitar a alguien. La vida es riesgo. Finalmente somos vulnerables, somos finitos, somos humanos, mortales, pero es como que todo se había reducido”.*

También el “*riesgo*” es una categoría que moviliza cuando apela al cuidado de las y los chicos a medida que se habilitaba cada vez más la presencialidad de los espacios laborales:

*“(...) cuando no estaban en la escuela estaban en condiciones de mayor riesgo, no sólo por el COVID; muchos chicos no estaban los padres para cuidarlos porque habían vuelto a trabajar, andaban en la calle o encerrados. Nos contaban de chicos, madres que salían a trabajar y los tenían que dejar a los chicos encerrados en la casa porque no tenían quién los cuidara y esa realidad que pasaba con los chicos mientras no estaban en la escuela también nos preocupaba y lo planteábamos...”.*

Carolina enfatiza que Padres Organizados nace con la pretensión de ser “*la voz de nuestros hijos, de los chicos*”. Por eso, para ella y el colectivo al que pertenece, la suspensión de la presencialidad escolar tenía un impacto “*en los chicos que era mayor que el beneficio que estabas obteniendo, supuesto beneficio epidemiológico*”. Argumento que, aclara, “*no lo desarmamos nunca*”. Este énfasis en las y los chicos se inscribe en una mirada que considera que cada actor involucrado en el campo educativo tiene sus representantes que, en tal caso, velan por sus intereses. En tanto “familias” plantean que ellas solo deben representar a las infancias y adolescencias:

*"La posición... primero que nosotros siempre nos planteamos ser la voz de nuestros hijos, de los chicos, en todo caso, la voz de los docentes la tomaron los docentes, o los sindicatos, o del gobierno están sus representantes... Este es nuestro planteo, y estos son nuestros argumentos, y con respecto a estas cuestiones puntuales..."*

En el análisis político que comparte la entrevistada sobre la escolarización en el contexto de la pandemia se intercalan comparaciones de lo realizado en Argentina con otros países. Las referencias a experiencias internacionales y la invocación de evidencias son una constante en sus argumentos:

*"Nosotros planteábamos que estaba demostrado, no solo por la evidencia internacional, sino con la experiencia argentina que en las aulas no había focos de contagio, no eran las aulas el impulsor de los contagios. Y todo lo que se había detectado haciendo los testeos de manera sistemática en todos los lugares del país mostraban que cualquier tasa de contagio estaba por debajo de la circulación comunitaria".*

*"Todo el costo que vamos a pagar en términos de salud mental por haber impuesto medidas que van en contra de nuestra naturaleza social, y que lo están... Acá no hay mucha información fidedigna estadística, pero eso lo leo bastante en otros países, en Estados Unidos, la Sociedad Americana de Pediatría declaró la emergencia en salud mental de niños y adolescentes".*

Destaca, entre sus referencias internacionales, la experiencia de Suecia. En particular, su preferencia tiene en cuenta no solo las medidas sanitarias implementadas sino los modelos de ciudadanía que, desde su perspectiva, los estados proponen:

*"El enfoque más inteligente en términos generales fue el de las autoridades suecas cuando dijeron 'esto es una carrera a largo plazo, tenemos que diseñar medidas que sean sostenibles en el largo plazo'. (...) Ahora, obviamente que hay medidas que ellos [Suecia] tomaron en su momento que no eran las mejores, después reconocieron errores. No se puede desconocer que ellos tienen un estado de bienestar que tenía una estructura de salud que podían responder mejor, lo inteligente y la sensibilidad social que tuvieron de decir 'tenemos que planificar con una mirada de largo plazo, porque esto no se va a terminar en seis meses, no se va a terminar en un año...', y hablaron con honestidad frente a la sociedad y pidieron colaboración, no te digo que seguían todas las conferencias, estoy hablando sobre una mirada... como que confiaban en la ciudadanía. 'Les recomendamos que hagan esto, les pedimos que no hagan lo otro', no era una imposición, no se bajaban las medidas con amenazas de sanciones, la acción punitiva del Estado..."*

Carolina transmite una perspectiva de un estado que, como aparece en la cita anterior, debe confiar en la ciudadanía, sin restringir sus libertades. También suma dos atributos. Por un lado, la rendición de cuentas de sus acciones a la ciudadanía es considerada una obligación y requisito para un funcionamiento estatal eficiente al tiempo que condición necesaria para que esa ciudadanía forme una opinión sustentada en evidencia suficiente. En este posicionamiento, la apelación a los datos, a la información es constante, ligada al postulado de la transparencia como la otra gran dimensión que debe estructurar las prácticas de gobierno. Así,

el accountability y la transparencia en la gestión estatal aparecen como conceptos destacados en el posicionamiento de la entrevistada:

*“A mí me parece que lo más interesante, que fue algo que lo fuimos consolidando, es demandar a las autoridades claridad en las decisiones que se toman e información. Las decisiones tienen que estar basadas en información, por qué tomo determinada decisión y no tomo otra, y en función de tomar esta decisión, ¿qué resultados espero? Y es todo eso disponible para que la ciudadanía pueda analizar y discutir. Estaría bueno incorporarlo y mucha más gente forme su acción ciudadana desde ahí y demandando a los gobernantes, porque si no hay demanda ciudadana también, ¿qué podemos esperar?”.*

Padres Organizados surge en una sociedad política ampliada que, en los últimos años, apostó por nuevas modalidades de participación política y discusión pública. Los y las integrantes iniciales se volcaron desde sus inicios por acciones que tuvieran un efecto público, con centralidad en las redes sociales, la apelación a un universo amplio de “usuarios y usuarias”, en este caso “familias”, la participación en debates en medios masivos de comunicación y desde una perspectiva que no prioriza el anclaje territorial y sí pondera la no referencialidad en estructuras orgánicas. Prácticas políticas gestadas sin apelar a procesos de identificación a partir de escuelas concretas o tramas socioterritoriales, como el caso del otro grupo que presentaremos: Familias x la Escuela Pública.

Las dinámicas de movilización a partir de las redes sociales son claves para entender cómo Padres Organizados se fue posicionando en las discusiones públicas en torno a la pandemia, la educación en este contexto y fue asumiendo marcado protagonismo en ellas.

Carolina relata la oportunidad que aprovecharon para comunicar su primer pronunciamiento *“en ese momento [2do semestre 2020] ya estaban discutiendo Acuña con Trotta, por el tema de los 7500 que estaban desvinculados de CABA, pero fuera de eso es como que no había otra voz. Eran las voces de siempre y por eso tuvimos impacto”*. Para la efectividad que buscaban, pondera la incidencia de las redes sociales y de los medios de comunicación masiva en la evolución del conflicto abierto con las políticas del gobierno nacional:

*“Twitter tiene una potencialidad que le disputa en muchas cosas la agenda a los medios tradicionales; los grandes medios, los diarios, canales, pero sigue siendo subsidiario en parte, si no levantan los medios los temas, tiene que hacer mucho ruido la red social para que tenga impacto (...) Y eso depende de muchos usuarios, más allá de los trolls, yo no creo mucho. Yo creo que la gente se sensibiliza o no. Y eso es más difícil de manejar, por supuesto que si hay un discurso sostenido en torno a un tema, con una línea argumental, es probable que la gente replique eso. Pero no es s tan sencillo de cómo es el movimiento del impacto que se genera con las redes”.*

Así, Padres Organizados se constituyó como una articulación federal con base en las redes sociales. Esta organización implica una estructura de referencia sobre la que materiales, contenidos y lógicas de la representación se reproducen y comparten a medida que se van sumando nuevos espacios, conocidos como *nodos*. Así describe Carolina la dinámica de convertirse en un espacio con presencia federal a partir de armar articulaciones a través de las redes sociales:

*"Primero estaban los grupos así de algunos que se habían formado sueltos, eran poquitos, en simultáneo con nuestra carta. Algunos estaban enfocados en que los 5tos años pudieran terminar el secundario presencial. Y después sí, empezaron a surgir grupos que nos contactaban por las redes o por el mail y nos decían, '¿cómo podemos hacer?, somos cinco padres'. 'Tomá el logo, ponele el nombre de tu localidad, armate el IG, el Twitter. Nosotros difundimos que hay en tal localidad un grupo de padres y que se contacten".*

Como hemos mencionado, hacia fines de 2020 las personas fundadoras de Padres Organizados arman vínculos y articulaciones con grupos de diferentes provincias buscando darle un sesgo federal al espacio. Algunas de las personas del grupo originario se encargan del contacto con los referentes de cada localidad. Otras, según sus profesiones, trabajan en el área de comunicación que, como vemos, es un eje central de esta organización y que recaba y replica distinto tipo de noticias y se encarga de la difusión en las redes sociales. También se encuentran quienes aportan desde el posicionamiento de ser padres y madres y luego, quienes lo hacen movilizando su condición de especialistas de campos como la psicología, la medicina, etc. El funcionamiento organizativo aparece como una articulación en torno a determinadas problemáticas con una red de 'filiales' que se van suscribiendo y circulando la información. Carolina relata que con cierta frecuencia intentan coordinar actividades entre los diferentes grupos que componen Padres Organizados, al tiempo que cada ámbito "territorial" conserva su autonomía. Desde el grupo fundador encaran el "trabajo militante" marcando que la orientación general para los grupos de familias asociados es la de informar situaciones y brindar datos, *"armar documentos, orientaciones generales, que sean abarcativas, que no sean específicas, de cosas puntuales, pero cada tanto alguna cosa hicimos, sobre todo para armar posteos de situaciones puntuales de algunas provincias, como Chubut, como Santa Cruz, pero en general la idea es mostrar la problemática general"*.

Desde esta estrategia de denuncia orientada a *"mostrar la problemática general"*, hemos mencionado que Padres Organizados ha mantenido ámbitos de interlocución con autoridades estatales de los diferentes niveles y referentes partidarios:

*"Tuvimos reuniones; pedimos, durante la campaña, con los candidatos... a todos, algunos son más accesibles que otros, y a todos les pedimos lo mismo, que desde el lugar que les toque estar que se comprometan con la educación, con el derecho de los chicos, que miren a largo plazo, que no se queden en la coyuntura con soluciones cortoplacistas que no arreglan nada, y eso... Y bueno, ahora no me acuerdo de alguno otro más con el que hayamos estado en diálogo..."*

No así con representantes de otros actores educativos como los sindicatos docentes, dado que sostienen que la educación es una responsabilidad estatal. Carolina comenta otras articulaciones, pero, aclara, realizadas a título personal y no representando al Colectivo, como por ejemplo con la ONG Argentinos por la Educación.

*"Con Argentinos por la Educación básicamente hemos participado, pero es a título individual, de algunas actividades. El año pasado [2020] hubo un encuentro de familias que yo me anoté y estuve. Este año [2021] yo no participé de los encuentros, pero vi que varias referentes de diferentes provincias se sumaron. Y ellos hicieron una actividad, pero no la tomamos como propia esa actividad; la hace Argentinos por la Educación y le sirve individualmente a cada quien para informarse, para incorporar herramientas. Pero lo que ha-*

*cemos más con ellos es tomar la información que van recabando de algunos informes que están muy bien documentados”.*

Acerca de la relación escuelas – familias, consultamos a Carolina sobre su mirada de lo que ocurría de modo previo a la pandemia:

*“La participación que teníamos previo a la pandemia era muy sesgada, muy pobre, si bien estábamos en las escuelas de gestión estatal, en las cooperadoras y las mayorías quedaron reducidas a manejar fondos. O sea, no había una participación en términos educativos. Y ni hablar las privadas, son muy pocas las que tienen alguna figura del Consejo de Padres, o algo institucionalizado como para discutir...”.*

Con esta caracterización, le preguntamos sobre lo que avizora hacia adelante a partir del activismo y el debate público que se registró sobre la educación en la pandemia, protagonizado, entre otros, por diferentes grupos de familias:

*“Yo no tengo la respuesta en qué va a quedar esta participación, pero me parece que sería muy valioso si se incorporara alguna figura a nivel de cada establecimiento para acompañar, para fortalecer, digamos, siempre con el eje puesto en los chicos, que sean realmente los sujetos, los protagonistas del proceso educativo. Y bueno, para acompañar y sin temor al disenso... Creo que muchas veces el problema de tener a la familia afuera, que los padres no intervengan mucho es el miedo que se convierta en un espacio de discusión, en malos términos, pero creo que sería bueno, además porque de acá para adelante si queremos hacer mejor las cosas, sí o sí necesitamos un compromiso de todos...”.*

Como vemos, Carolina apuesta a que las familias tengan mayor presencia en la vida cotidiana escolar y, también, a contar con información más precisa sobre diversos aspectos de la experiencia escolar de las y los chicos vinculados a los contenidos que se enseñan y también, los objetivos pedagógicos que orientan las propuestas que llevan adelante escuelas y docentes:

*“Yo siento que cuando participo en las reuniones de padres, sobre todo en la de la más chiquita, porque el más grande no, no queda muy claro pero no por mala intención, quizás porque... ¿Cuáles son los términos de cómo están pensadas esas reuniones o cuál es la información que deben tener los padres...? Qué es lo que se espera del año escolar en términos educativos, de lo que pase con los chicos, qué está haciendo la escuela para incorporar a las nuevas cosas y a los nuevos desafíos? Por ejemplo, un caso muy concreto: la ESI... Yo no tengo idea qué le dan. Yo quiero que le den, quiero que esté bien instrumentada la ESI, pero yo no tengo idea cómo la están aplicando porque no te explican, no te dan información de cómo se está enseñando, con qué abordajes, qué contenidos, qué esperan que aprendan los chicos. No te digo que nos expliquen el programa completo, la planificación completa, pero sí me gustaría tener como una idea más concreta de lo que está pasando, o de lo que se espera que pase en el aula, a principio de año, y después ver qué pasó a fin de año...”.*

Padres Organizados surge inicialmente para plantear un conjunto de demandas que se oponían a las políticas estatales que orientaron la organización de

la escolaridad en el contexto de la pandemia. Con el devenir del tiempo fueron construyendo posicionamientos y demandas que están prefigurando escenarios de, al menos, mediano plazo:

*"Justo [septiembre de 2021] ayer publicamos una carta muy breve con las expectativas y las demandas hacia adelante. Por un lado, recuperar la escuela sin restricciones para que los chicos puedan ir y vivir su experiencia educativa plenamente. Y, por otro lado, que se planifique en función del largo plazo cómo se va a recuperar con lo que pasó en la pandemia. Pero eso que pasó en la pandemia pasó sobre otra tragedia previa. Voy a ser un poco dramática hablando de tragedias, pero la crisis que veníamos arrastrando desde la caída en los aprendizajes, de la situación general educativa. Entonces, el compromiso de las dirigencias para que de acá en más la educación sea un tema realmente prioritario en la agenda, que no sea una cosa declamativa nada más, sino un compromiso efectivo y a largo plazo..."*

### **6.9.2. Verónica – Familias por la Escuela Pública**

Verónica y su pareja, Matías, tienen dos hijas- Pamela y Laura – quienes, al momento de la entrevista en octubre de 2021, tenían 17 y 15 años respectivamente. La familia vive en la zona sur de la CABA. En el hogar, cuando se establece el ASPO, contaban con dispositivos y conectividad para encarar el nuevo contexto de escolaridad remota y teletrabajo. Verónica es docente universitaria e integra el colectivo Familias por la Escuela Pública desde 2017 ya que sus hijas cursaron la escolaridad primaria en instituciones estatales de la CABA.

En marzo de 2020 Laura rindió el examen de ingreso a una escuela secundaria universitaria ubicada en la CABA. Luego del establecimiento del ASPO, recién en mayo de 2020 la escuela empezó a tener cierta actividad a través de la conexión de algunos docentes puntuales, aunque dispar entre las materias. La institución cuenta con un campus virtual, que se usaba, aunque poco, antes de la pandemia. Las clases virtuales sincrónicas fueron escasas, y con mayor o menor diálogo, según cada docente. La escolaridad fue muy desorganizada: hubo materias que no tuvieron actividades sincrónicas y se corría el rumor de que la dirección de la escuela no quería actividades de este tipo. En septiembre de 2020 Verónica comenta que tuvieron la primera reunión de las familias con la escuela. En los grupos de WhatsApp de padres y madres hubo mucho debate respecto de la propuesta escolar en este contexto, con posiciones que iban desde el pedido de renuncia de la dirección hasta la negación de todo problema. Luego de cartas y variados pedidos de reunión, en septiembre de 2020 las familias del curso de su hija tuvieron la primera reunión con autoridades de la escuela. Por esta situación, hubo momentos en que evaluaron cambiar a la adolescente de escuela. Algo que finalmente no sucedió. Frente a la escasa y dispar propuesta escolar de 1er año que cursaba Laura, Verónica, su pareja y su hija mayor se organizaron para poder asistirla en las diferentes asignaturas. Para el segundo semestre la situación había mejorado un poco. De este período, Verónica rescata al centro de estudiantes que, especialmente en 2020, "se pusieron el vínculo social a cuestas; armaron un montón de actividades (...) Hacían actividades, talleres, charlas, reuniones... Todo virtualmente..."

Como fruto de este proceso, Verónica comenta que Laura, como otros compañeros y compañeras, a lo largo de 2020 se fueron desenganchando de la escuela, lo cual mostró sus efectos en el ciclo lectivo 2021:

*"La situación es muy compleja, los pibes no la pasaron bien, ella no enganchó ritmo, no tiene un orden para estudiar, no tiene una regularidad en eso. Entonces, ahora lo está empezando a pagar porque ella sigue creyendo que*

*leer en el teléfono es estudiar... y, además, acaba de cumplir quince así que imagínate lo que puede llegar a ser tratar de convencerla de que lo que ella cree, no es".*

Pamela, por su parte, en 2020 cursaba 5to año en la misma escuela. Su situación fue similar a la de su hermana, aunque su principal preocupación fue pensar en la continuidad de estudios universitarios para 2021.

La falta de diálogo y contacto de la escuela con las familias empieza a modificarse cuando algunos familiares comienzan a hacer pública la situación del colegio a través de una carta pública en la plataforma Twitter. Motorizar la visibilidad de la nota estuvo a cargo de personas que trabajaban en medios de comunicación masivos y esta pertenencia mostró su peso cuando se logró que la dirección de la escuela cambiara su posición y abriera un diálogo, al principio, específicamente con quienes firmaron la carta: *"No las abrían [las reuniones] a todo el colegio, era al grupo de padres que le había mandado una carta incendiaria"*. De todos modos, como resultado de ese proceso, obtuvieron algunos avances: *"Se logró, por ejemplo, que se garantice una grilla de clases virtuales... Es muy patético. Yo lo cuento y me acuerdo que lo vivimos como una victoria pírrica. Pero, bueno, conseguimos una grilla de clases virtuales, que más o menos garantizaran que se cubriera un mínimo de horas por materias sincrónicas..."*.

Verónica recuerda el debate que generó la nota entre familiares que se sentían cercanos políticamente pero que en la discusión sobre la educación en el contexto de la pandemia se encontraban en posturas divergentes, que se fueron focalizando en el eje de aceptar o no la medida sanitaria de aislamiento dispuesta por el gobierno nacional. Así nos comenta cómo ella se posicionaba:

*"(...) tratando de evitar entrar en la presencialidad sí o no. Todo el tiempo trattábamos de salir de que eso no fuera la discusión porque había posiciones muy diversas en el colegio. Entonces, sabiendo eso, era, bueno, cómo se puede negociar sin que te encajen en somos los pro presencialidad, somos lo pro cuarentena..."*

En marzo de 2021 la escuela organizó el regreso a la presencialidad escolar a través de las burbujas. En abril, como consecuencia del decreto presidencial que restablecía la suspensión de las clases presenciales para el AMBA, el colegio regresa al formato remoto. Como el resto de las instituciones educativas, luego del regreso escolar se retoma la presencialidad plena, aunque mediada por protocolos y, según comenta Verónica, fue un regreso muy desordenado.

Como mencionamos, Verónica participa del colectivo *Familias x la Escuela Pública* desde 2017 cuando sus hijas asistían a escuelas primarias de gestión estatal de la CABA. El relato que comparte sobre su participación en este colectivo tiene una raigambre territorial que ancla en esas escuelas y se circunscribe e irradia a toda la jurisdicción capitalina.

Cuenta que se trata de un espacio de entre 10 y 12 militantes activos, a los que suman participantes de distintas escuelas que están atentos a la problemática educativa en la jurisdicción y se activan o no en función de temas y necesidades que vayan surgiendo. En estas ocasiones, Verónica relata que las definiciones se toman colectivamente y buscan promover una participación activa dentro de las comunidades educativas afectadas. En esta perspectiva, el relato de Verónica está anclado a su territorio: las discusiones con el resto de las familias, la mirada sobre las condiciones de la escolaridad, las exigencias a la dirección de las escuelas y la

autoridad local forman parte de la construcción política a la que Verónica apuesta y también del espacio que la contiene. Y en esa construcción política- territorial también existen otros actores colectivos, con quienes se dialoga o se discute, se forman alianzas o se enfrenta, se mira para tomar posición o se sabe mirado por ellos. Verónica realiza un repaso de los espacios que históricamente conforman los colectivos de familias en la CABA y su actualidad en la situación de pandemia:

*"Están: La Vacante es un Derecho, Vacantes para Todos, que ahora es Familias por un Retorno Seguro (...), está La red de delegados de cooperadoras; está Cooperadores en Movimiento. Y, después, están los foros de las comunas que existen. El más activo es el Foro de Comuna 10 y está el Foro Comuna 5... y está obviamente la Multisectorial, de la que Familias forma parte. Vacantes para Todos no forma parte de la Multisectorial y, en realidad, hay personas de lo que ahora es Familias por un Retorno Seguro que están en la Multisectorial... (...). Lo que pasa es que aparecieron Padres Organizados, que no existía un colectivo de familias que se ubicara en el macrismo...".*

El tiempo transcurrido desde 2017, entonces, le permite contar con un mapeo de las posiciones de otros colectivos de familias y actores que participan en el campo educativo. También le permite observar cómo se resignificaron los posicionamientos asumidos por cada uno, en un contexto en el que las discusiones públicas se polarizaban cada vez más y, en esa resignificación, cómo esas posturas eran interpretadas por otros actores.

En este escenario pandémico, Verónica no solo debatía con padres y madres de la escuela de sus hijas. El Colectivo al que pertenece participó en diferentes debates con otros grupos organizados de familias sobre la educación en pandemia en el ámbito de la CABA. Verónica relata situaciones complejas, de distanciamientos con grupos que eran "amigos", lo que obligó a la búsqueda de modos de saldar las controversias suscitadas porque se ponían a jugar posicionamientos y pertenencias políticas y partidarias en el ámbito de la CABA:

*"Hubo un grupo, en todas las escuelas, muy activo y muy vocal que estaba en contra de cualquier forma de presencialidad. Y ahí es un tema porque es conflictivo, porque, en general, es el grupo de nuestros amigos, de los progres, (...) que se fue [de los colectivos] en el marco de estas discusiones (...). Y esto (...) era la estrategia de partidización de la discusión y fue una estrategia muy a conciencia de partidización de la discusión. A ver en qué momento se puede llevar agua para el molino que, en algunos casos, sintonizó con el temor más que legítimo de qué es la pandemia y a dónde va a seguir. Pero que, también, lo potenció en esta cosa de cómo se da la estrategia de disputa política en el ámbito de CABA...".*

Estos intercambios, más o menos virulentos, se daban al interior de los colectivos, y en la propia dinámica de los grupos de WhatsApp en los que participaban los integrantes de esos grupos a partir de las escuelas de las y los hijos.

La dimensión territorial se hace presente en el relato de Verónica al describir las tomas de posición asumidas por el colectivo al que pertenece ya en junio de 2020. Esta dimensión se expresa claramente en las propuestas que realizaron, atentas a las particularidades locales de cada zona de la CABA y centradas en la convocatoria a la participación multiactoral. La categoría que organizaba esas propuestas y en ese momento de la pandemia, en palabras de Verónica, era la de construir *"las condiciones de la presencialidad"*:

*"Los colectivos terminaban homogeneizando sus posiciones (...). La posición que tomó Familias [por la escuela pública] fue la de plantear en junio [de 2020] que había que construir las condiciones de la presencialidad, y eso implicaba en ese momento, por un lado, ver las condiciones de las escuelas, establecer mesas de seguimiento epidemiológico por comunas en las que participaran las comunidades educativas a través de los directivos, de los centros de estudiantes, de los gremios, de las cooperadoras. Hacer un proceso en el que además las escuelas estuvieran muy miradas, porque sabemos que el problema en CABA es que el Ministerio de Educación (...) es el ministerio más cerrado, que tiene menos transparencia. Entonces decíamos 'apostemos a pedir las mesas de seguimiento epidemiológico'. Pedíamos la posibilidad de alguna forma de universalización de transporte escolar, sobre todo en zona sur. Pedíamos la duplicación de canastas alimentarias".*

En línea con los realineamientos en un contexto de debate polarizado, Verónica comparte hasta qué punto llegaron las divergencias entre colectivos de familias con anclaje territorial y el momento en que Padres Organizados se suma a la esfera pública:

*"Había varios colectivos que habíamos terminado confluyendo en eso, pero con el planteo de 'Hay que construir estas condiciones para la presencialidad', y hubo otros colectivos, cuando nosotros decíamos eso, que nos acusaban de irresponsables, de asesinos. Esa tentación medio agresiva que se dio en el debate del año pasado [2020], se replicaba en las comunidades escolares (...) y empezaron a aparecer los Padres Organizados, a recoger aquello, porque aparecieron en segundo lugar, no en primero. Fue medio reactivo".*

Verónica señala las dificultades para debatir entre los diferentes colectivos las condiciones de vida y educativas en pandemia. La polarización en el eje de la presencialidad o no y la pertenencia partidaria obturaron las posibilidades de profundizar en las problemáticas educativas y escolares ya que, además, se traducían en estrategias concretas por parte de diferentes colectivos que tensaban aún más los debates. Al respecto, es elocuente el siguiente relato de Verónica en momentos en que se debatía la posición asumida por el GCBA en abril de 2021 vinculada a desconocer el decreto presidencial y continuar con la presencialidad escolar en el ámbito de la jurisdicción:

*"En general, fue un desastre. No había un clima de debate sobre lo que estaba sucediendo y lo que debía hacerse. (...) La estrategia de los colectivos que querían judicializar era decir que ejercían el derecho a la no presencialidad, la no obligatoriedad de asistir a la escuela, (...), lo que nosotros decíamos era que era una estrategia que era un arma de doble filo y que retóricamente era una estrategia muy negativa, porque planteaba la no obligatoriedad de la escuela encima, y que más vale pensemoslo de otra manera, así no (...). Pero básicamente lo que seguía siendo evidente es que había una necesidad de que la escuela abra y esté, entonces por más de que la retórica del no regreso se quisiera asociar a la retórica de cuidado, y eso fuera muy caro a los oídos más militantes, de todas formas, era una retórica que no estaba registrando lo que veías, que era sobre todo en la zona sur [de CABA].*

Desde que se inició la pandemia, Verónica y su colectivo acordaban con las medidas sanitarias dispuestas, pero reflexionaban sobre los efectos desiguales que

las mismas asumían en los diferentes sectores sociales. La preocupación por generar las *condiciones de la presencialidad* resume esa mirada, así como el reconocimiento de la gran heterogeneidad social en que se experimentaba la pandemia: no todas las familias podían quedarse en sus hogares cumpliendo el aislamiento y además necesitaban de espacios donde estén las infancias para gestionar sus prácticas de subsistencia monetaria. Asimismo, incorpora en su problematización los debates en torno a los derechos laborales de los diferentes tipos de trabajadores, entre ellos las y los docentes, en un contexto de heterogeneidad y profundización de la desigualdad social y educativa. Debates para nada nuevos, pero muy presentes en el contexto pandémico, y en instancias eleccionarias como la de 2023 en que surge con potencia la disputa en torno a lo público, el rol del estado y el derecho a la educación y a la calidad de la misma.

*"Al principio [marzo de 2021], las escuelas de zona sur tenían a más de la mitad de los pibes yendo porque, además, esas familias necesitaban volver a laburar. Entonces, era muy difícil sostenerlo. Además, se creó una situación horrible que tenía que ver con las miradas en torno al privilegio: Considerar el cuidado y los derechos laborales como privilegios. En algún momento, siempre en los chats de las escuelas, aparecía, frente al defensor de que los docentes no vayan porque no estaban vacunados, el ejemplo de la cajera del supermercado, o el portero de la escuela... Es que esconde algo que es difícil de debatir públicamente (...), que tiene que ver con la construcción de derechos laborales, la construcción del derecho a la educación y la deconstrucción de la asociación automática, que en los noventa era muy potente políticamente, entre el derecho a la educación y el derecho al trabajo de los docentes. O sea, cuando defender los derechos laborales de los docentes en la década del noventa era defender la educación pública tenía toda una significación que tenía que ver con los mecanismos privatizadores... Por ahí, en este contexto, esa asociación no funcionó tan automáticamente y tiene coletazos muy jodidos, un efecto boomerang..."*

La entrevistada asume una mirada crítica frente a posicionamientos de grupos con quienes compartía luchas comunes, que se profundiza dado el análisis que ella realiza sobre otras voces públicas que también comenzaron a participar en los debates. Los tópicos que problematiza Verónica en 2021 tienen una historia y se proyectan, también, al momento actual:

*"Creo que hay un clima de hostilidad y rechazo al Estado, a los derechos, a las políticas públicas en algunos sectores que tienen mucho acceso a las redes y tienen mucho acceso a la voz pública, que lo instalan de una manera muy contundente y porque, también, creo que las estrategias del sindicato [docente] no fueron las más inteligentes. Creo que políticamente se equivocaron porque la escuela tiene múltiples actores y el derecho a la educación de los pibes es un derecho independientemente del derecho al trabajo de los docentes (...)"*

Desde su perspectiva, las tomas de posición de diversos colectivos estuvieron atravesadas por la forma polarizada de los alineamientos político – partidarios que se daban en la esfera pública. Situación que:

*"Tiene sus costos en clave de cerrar las oportunidades de construcción de un discurso público, de construcción de un posicionamiento que, además, repercute en cómo se posicionan los colectivos y losivismos en los dis-*

*tintos escenarios. No es que las posibilidades existen o no existen. Se toman decisiones políticas en relación a cómo las vas a construir (...)".*

Para Verónica, entonces, los modos polares y virulentos que atravesaron el debate público erosionaron la posibilidad de construir un posicionamiento atento a las complejidades que se estaban atravesando. Así nos comparte las discusiones entre colectivos que se enfrentaron en estos momentos a pesar de sus historias militantes compartidas:

*"regalarle al otro el discurso de la defensa de la educación es algo de lo que no se vuelve fácil y la posición de pedir que no haya clases, como posición de lucha, como posición política, es una posición que es muy nociva. Lo que se dijo sobre las escuelas es muy complicado. Las escuelas pasaron a ser del discurso que las defendía al lugar de residencia de la muerte. Entonces, ¿cómo volvés de esa construcción enunciativa en la que vos le atribuiste a la escuela 'la muerte'? Esos eran los carteles que hacían las comunidades educativas en muchos casos. Una cartelería que te asustaba. Yo en algún momento vi alguna y las cosas que decían de los pibes, de la escuela (...). 'El peligro escuela' con la calavera y además, el foco en los pibes como foco de contagio, muy enunciado (...) Ese tipo de construcciones que cuando eso circulaba en los chats escolares, rompía el diálogo, porque estaba planteándose 'yo veo mal a mi pibe y necesito que vaya a la escuela porque si no va a la escuela me parece que se derrumba' o, 'yo no le puedo explicar, si no le explica la escuela, mi pibe se cae', o, 'mi pibe está todo el día en la calle' porque en la villa los pibes están en la calle, 'y yo no quiero que esté en la calle, quiero que esté en la escuela'. Y tenías un grupo que te trataba de asesino, entonces eso era muy complicado, muy complicado...".*

Verónica reflexiona largamente sobre la experiencia de vivir en pandemia, las tensiones que suscitó y los modos en que cristalizaron los debates en torno a las diferentes problemáticas:

*"La primera cuestión para mí es repensar cómo se dialoga con los que no piensan lo mismo que uno, me parece que nos faltó mucho el espacio para entender que el nivel de sufrimiento social tenía que ser procesado de alguna manera y ese procesamiento implicaba un mayor respeto. Un respeto por las incertidumbres, por los miedos, pero también por las necesidades, por las distintas situaciones. Yo creo que los sectores medios y altos fuimos los únicos que tuvimos la posibilidad de tener a nuestros hijos en nuestras casas sin que eso fuera tan costoso y nos tendríamos que hacer cargo de lo que significa para los demás (...)".*

En su perspectiva, la profundización de las posturas antagónicas y la consecuente dificultad para establecer diálogos tuvieron efectos en cómo acercarse a comprender las heterogéneas experiencias sociales y subjetivas:

*"Cualquier discurso que sea totalizante (...) es un discurso que no le deja espacio a los demás. Y eso me parece que es super complicado, (...) que nos impidió tratar de abordar de una manera más sensible todo lo que estaba sucediendo, más sensibles a todas las dimensiones: a las dimensiones de necesidades materiales, de necesidades educativas y a las necesidades de los pibes y sus familias. Los pibes tuvieron un montón de necesidades educativas y pedagógicas que no fueron resueltas. Hay pibes que tuvieron ne-*

*cesidades materiales que no fueron resueltas, y la mayoría de los pibes tuvieron necesidades funcionales que no fueron resueltas”.*

A esta caracterización, agrega que otro de los efectos que asumió lo que ella llama el discurso totalizante fue el surgimiento de Padres Organizados canalizando voces y malestares que no iban siendo contenidos por otros colectivos:

*“Reaccionaron recogiendo todo esto que te digo que quedaba por fuera de los chats, la gente que no podía hablar en los chats porque les copaban la parada los que decían no a ninguna presencialidad y que, bueno, por afuera se fueron organizando y obviamente les dieron recursos, les dieron alas y los tenías porque también son familias de escuelas privadas, gente que tiene una cartera de contactos y una disponibilidad mayor...”.*

También reflexiona sobre la relación escuelas - familias y cómo la escolaridad remota impactó en ella dado que *“el aula pasó a ser transparente y las casas empezaron a ser transparentes”*. Desde su perspectiva, se tensionaron lo que denomina algunas máximas de las escuelas: la autonomía docente en el aula, como espacio alejado y/o independiente del mundo, y que la familia debía quedarse *“de la puerta de la escuela para afuera... desde un lugar de principio moral en el que si no estás a la altura sos una mala madre o un mal padre y ese niño está siendo abandonado por la familia...”*, lo cual no colabora en construir un mejor vínculo entre ambas instituciones. En su balance, plantea como desafío *“registrar lo que significó la pandemia, en clave de la privatización y la tramitación de la escolaridad con los recursos individuales de la familia...”*. Por esto, se siente interpelada como madre e integrante de un colectivo; interacción que, espera, abarque a otros actores involucrados en la problemática educativa: políticos, funcionarios, sindicatos, docentes.

## 7. Aproximaciones interpretativas al material de campo

A partir del 19 de marzo de 2020, la vida cotidiana se vio abruptamente alterada en un giro de 180° sin poder de anticipación. Las experiencias sociales y personales transitadas estuvieron signadas por profundos forzamientos, multiplicidad de tensiones e importantes cuotas de incertidumbre y temores que produjeron un intenso desgaste emocional y profundos clivajes sociales como alertan varias entrevistas.

En el período comprendido entre marzo de 2020 a octubre de 2021, cuando finalizamos las entrevistas de campo, los efectos del desarrollo de la pandemia y de las diversas medidas sanitarias económicas y sociales desplegadas se empalmaron compleja, dinámica y contradictoriamente con las dimensiones de la vida social, familiar, laboral e individual que se fueron reconfigurando en este tiempo histórico. El campo educativo también fue trastocado y las escuelas debieron reconfigurarse bajo la modalidad remota y relocalizarse en los hogares para luego ensayar el regreso a la presencialidad escolar mediada por protocolos. En suma, los procesos de escolarización obligatoria se vieron profundamente alterados: cambiaron de formas, contornos y sus sentidos – como antes – también se encontraron disputados, puestos en tensión en el contexto de una estatalidad que se iba reconfigurando en su propio hacer cotidiano.

Con el propósito de documentar interpretativamente estos procesos, colocamos la mirada en los hogares donde viven infancias que cursaban la escolaridad primaria en la pandemia. Para estos hogares, en 2020 y 2021 se alteraron las experiencias convivenciales, la organización cotidiana familiar y se forzó la compatibilización de tareas vinculadas a las esferas laborales, y de cuidado de sus integrantes, mientras procuraban sostener la escolaridad obligatoria de las infancias y adolescencias.

### 7.1. Acerca de las temporalidades

Como mencionamos, tanto el diseño de las entrevistas como el armado de los retratos se estructuran a partir de la temporalidad “oficial”, calendarizada por las acciones estatales tomadas en el despliegue de la pandemia. Pero los relatos aludían a otras temporalidades, vinculadas con el tiempo vivido y experimentado en un contexto en que la experiencia temporal asociada a rutinas y cronogramas se desmoronó con la aparición de la COVID-19. Y es que la pandemia claramente constituyó una *turbulencia temporal* (Guyer, 2007 en Rockwell, 2018:25), un hecho de excepcionalidad histórica dada su dimensión planetaria que puso en riesgo la vida colectiva. También en el desarrollo de la pandemia, la gestión estatal construyó su propia temporalidad - la *temporalidad oficial* - que se expresó en la sucesión de normativas y medidas desplegadas que restringieron la circulación de las personas, establecieron normas de cuidado y también sanciones, otorgaron ciertas reparaciones, regularon las sociabilidades e intervinieron fuertemente en los cuerpos, así como en los rituales de los ciclos de la vida y de la muerte (Visacovsky, 2023). El lema “quedate en casa” expresaba no solo la medida sanitaria por excelencia durante gran parte de 2020, sino también una nueva moralidad ciudadana. La *temporalidad oficial* aparece plasmada en la cronología de la pandemia construida a partir

de la sucesión de normativas y políticas y constituye una vía de acceso a los modos en que las acciones estatales van construyendo el problema de la pandemia en general y de la escolaridad obligatoria en particular. Pero, de modo complementario, Rockwell alerta que la temporalidad oficial se halla cruzada por la *coetaneidad*, concepto que alude a la simultaneidad temporal e interdependencia de procesos (Fabian, 1983 en Rockwell, 2018: 25). Concepto que resulta fértil para abordar políticas que se proponen determinadas metas y la persistencia de hechos que las contrarían, considerándolas como producción simultánea. Desde esta perspectiva, la suspensión de la escolaridad obligatoria integró la estrategia sanitaria más amplia (“quedate en casa”) orientada al cuidado de la salud. Sin embargo, profundizó asimetrías y desigualdades preexistentes<sup>29</sup> en tanto el derecho a la educación quedó sujeto a la posibilidad de contar con dispositivos, conectividad y disponibilidad de las personas adultas (Siede, 2021).

Los relatos nos traen los modos en que las personas se fueron ajustando a las medidas establecidas, así como los intersticios que generaban en el forzado trabajo de adaptarse dinámicamente a vivir en el contexto de la pandemia dando lugar a la temporalidad vinculada a las experiencias vividas, a la diversidad de ritmos y duraciones que asumía este tiempo. Temporalidades que no eran sincrónicas con las oficiales: enviar o no a las y los chicos a la escuela aun cuando estuviera habilitado, salir en pleno ASPO buscando ingresos monetarios para reproducir la vida, negociar ciertas prohibiciones según necesidades familiares, entre otras.

También podemos considerar la larga temporalidad que nos permite abordar las prácticas arraigadas que perduran más allá de ciertos acontecimientos. En el campo educativo, podemos mencionar la cuestión de las tareas escolares como una de las formas predominantes en que se vienen expresando los procesos de transmisión y de aprendizaje escolares (Siede, 2017 y 2021), y que protagonizaron durante largo tiempo la escolaridad en el contexto de la pandemia. Sumamos, la tendencia al incremento de la demanda de mayor responsabilidad parental en las tareas de cuidado y crianza de infancias y adolescencias (Santillán y Cerletti, 2018) acrecentada en este tiempo histórico: sobre las familias recayó gran parte de la gestión de la llamada continuidad pedagógica. Y también la larga duración que hace presente en la profunda asimetría de género en la conformación de las economías del cuidado: mujeres-madres a cargo de los cuidados de infancias y familiares; mujeres-docentes<sup>30</sup> y mujeres-docentes-madres<sup>31</sup> cargaron al hombro dimensiones sustantivas de la economía doméstica y de los cuidados sobre las que se asentaron, en gran medida, las políticas sanitarias de confinamiento dispuestas para hacer frente a la pandemia y su efectividad para contener los contagios.

<sup>29</sup> En un trabajo anterior (Montesinos, et al., 2021, y basado en Saccone (2019) empleamos la categoría *continuidad en y de la discontinuidad* para dar cuenta de estos procesos.

<sup>30</sup> Diversos autores venían alertando respecto de los procesos de *intensificación e individualización del trabajo docente*, profundamente incrementados en estos años de educación remota en 2020 y educación alternada y alterada en 2021 (Montesinos, et. al, 2021; Ambao y Santos Sousa, 2022; Petrelli y Hirsch, 2022 y Pavesio, 2021, 2022). Los actores escolares dedicaron más horas a su trabajo, debieron flexibilizar los tiempos para adecuarse a las necesidades de sus estudiantes y familias y hacer malabares para compatibilizar las obligaciones laborales, con las domésticas y de cuidado al ser mayoritariamente mujeres. Si bien, hubo casos en que las y los docentes pudieron planificar en forma colectiva, trabajar en pareja pedagógica, entre otros modos, la tendencia a la individualización de su trabajo se incrementó bajo la modalidad de educación remota desplegada desde su hogar.

<sup>31</sup> Achilli alude a esta situación como docentes en su triple implicación (Achilli, 2023).

## 7.2. El deslocamiento de la escolarización obligatoria en el contexto de la pandemia: la educación remota y la escolaridad alternada y alterada

Durante gran parte del período bajo análisis, dos espacios claves en la producción de la educación de las jóvenes generaciones – escuelas y familias – confluyeron en una misma locación, el hogar, donde los sujetos – bajo un formato convivencial forzado y no previsto- desplegaron intensas negociaciones cotidianas en el marco de una escolaridad que se doméstizó y la vida cotidiana se transformó.

Durante 2020, con la suspensión de la presencialidad escolar, desapareció la materialidad escolar (edificios escolares, patios, aulas, bancos, mesas, pizarrones, libros escolares, mapas, netbooks, bibliotecas, diversos materiales didácticos, etc.) y fueron reconfigurados los modos institucionales de organización del tiempo y las modalidades por las cuales las y los docentes desplegaron su trabajo. Se profundizó la intensificación y la individualización del trabajo docente (Montesinos et al., 2021; Ambao y Santos Sousa, 2022; Petrelli y Hirsch, 2022; Dussel, 2020 y Pavesio, 2021, 2022) dado que durante el ASPO la escolaridad se trasladó al hogar y se “domestizó” (Dussel, 2020a), dimensión que se mantuvo en 2021 cuando regía la denominada “bimolidad” y que preferimos nombrar como la época de la escolaridad alternada y alterada.

En este contexto, sobre las familias – en la cotidianidad de los hogares y en el marco de las formas convivenciales que impuso el ASPO – se cargaron importantes tensiones y desafíos (“pasé una época para el olvido, la verdad” dice Georgina). Las personas adultas a cargo de las infancias debieron encarar múltiples tareas de las que se encargaban las instituciones educativas en el horario de asistencia presencial y en simultáneo a las exigencias laborales y el incremento de las tareas domésticas y de cuidado igualmente trastocadas. En estas condiciones, debieron “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 sostentimiento de la escolaridad obligatoria”* (Montesinos et al., 2021).

Para esta tarea de cargarse al hombro la escolaridad, las personas adultas a cargo de las infancias debieron: disponer los horarios para las tareas y/o participación en encuentros sincrónicos; acercarse a retirar actividades en papel y devolverlas; aprender a usar diversas plataformas y descargar y subir archivos; contar con los materiales necesarios para la realización de diversas tareas escolares: motivar y/o incentivar la realización de las tareas y/o la participación de chicos y chicas en los encuentros sincrónicos; traducir consignas de tareas escolares; aprender a enseñar contenidos escolares; contener las angustias de las infancias y adolescencias; organizar el trabajo escolar de cada niño y niña compatibilizándolo con el resto de las actividades del hogar y de cada integrante. Y, durante la vigencia de la escolaridad alternada y alterada de 2021, asegurar la logística de una participación presencial compleja. En ese momento, los procesos de escolarización estuvieron mediados por la letra de los protocolos sanitarios, el armado de burbujas, el ritmo de los contagios y la vacunación y por los modos locales en que las instituciones y los sujetos lidiaban con este escenario tan dinámico en el que debía alternarse la presencialidad escolar con versiones de escolarización remota. Los retratos documentan la complejidad que tuvieron que enfrentar las instituciones educativas para organizar la presencia de estudiantes y docentes y el esfuerzo de logística que tuvieron que hacer las familias para que los y las chicas pudieron asistir a las escuelas. Y, también, las negociaciones que a esa escala encararon las familias y escuelas para morder los efectos del regreso a esta nueva presencialidad escolar.

Estas condiciones de la escolarización condujeron, también, a una intensificación de la mirada adulta sobre las infancias y adolescencias: “También necesito un poco no saber y que sean las docentes las que se ocupen”, dice Georgina. Para

las y los estudiantes se interrumpieron las tramas vinculares generadas en la vida cotidiana escolar y que intervenían en sus experiencias formativas; y aquellas que trataban en otros espacios educativos y sociales. Las infancias y adolescencias, durante 2020, se encontraron privadas de estar en un aula donde “se reparten la carga, se escuchan, aprenden de lo que dicen otras u otros, encuentran con quién o en dónde esconderse de la demanda adulta” (Dussel, 2020: 340). La preocupación por la suspensión de la dimensión vincular entre pares surgió con fuerza en los relatos, así como la importancia que las personas adultas le otorgan en el conjunto de la experiencia escolar. Y no podía ser de otra manera dado que los procesos de escolarización no se construyen sólo con los contenidos de las prescripciones de las políticas educativas, con las direccionalidades que se despliegan en cada institución escolar y con los deseos y aspiraciones familiares. Los procesos de escolarización y los contenidos de la experiencia escolar se construyen y componen también por las vivencias, apropiaciones, y sentidos de la sociabilidad y ampliación de la afectividad que desplieguen y se apropien las propias infancias en la vida cotidiana escolar.

### 7.3. La relación familias – escuelas en el contexto de la pandemia

Como sostienen diferentes autores y autoras, existe un corpus de trabajos que abordan la relación escuelas – familias desde la perspectiva de las instituciones escolares y desde lo que las familias deben hacer y ser para poder acompañar (exitosamente) la escolaridad de las infancias y adolescencias. Perspectivas también presentes en una diversidad de cotidianos escolares y en fundamentaciones de políticas. También suele permearlos una mirada homogeneizante y ahistorical sobre las familias y las escuelas y de las formas dinámicas que delinean la relación entre ambas. En contraposición, en este trabajo, y en el contexto de la pandemia, nos propusimos abordar la relación desde la perspectiva de las personas adultas a cargo de infancias y adolescencias dado que entendíamos, a modo de anticipación de sentido, que el peso de la escolarización recayó fuertemente en ellas y esto, además, se produjo de modo naturalizado. La experiencia transitada permite iluminar con fuerza el reverso de aquella perspectiva, oscurecida por la asimetría de la relación entre ambas instituciones. Lo cual nos conduce a invertir la clásica pregunta de ¿qué necesitan las escuelas de las familias? por otra: ¿qué necesitan las familias de las escuelas?

El ASPO aplicado a la escolaridad obligatoria se tradujo en una migración sin beneficio de inventario a la modalidad remota. Frente a esto, nos preguntamos ¿qué supuestos sostenían esa decisión? Y ¿en qué procesos sociohistóricos se inscribían? El análisis del material de campo provee claves para sostener que a medida sanitaria “quedate en casa”, implicó una escolaridad que se relocalizó en cada hogar, que se domestizó (Dussel, 2020), y presuponía, en tanto condiciones de posibilidad:

- Que todos los hogares (de estudiantes y actores escolares) contaran con dispositivos, algún tipo de conectividad y con saberes para el uso de dispositivos y aplicaciones que hicieran posible responder a las formas de educación remota que cada jurisdicción, escuela y docente propuso.<sup>32</sup>
- Que las y los chicos de los niveles inicial, primario y secundario contaran

<sup>32</sup> Al respecto, Heredia (2022) analiza la implementación de dos políticas clave del período que estamos considerando: el ATP y el IFE. Focalizando su análisis en las tecnologías digitales, plantea que “las nuevas formas de inclusión y exclusión introducidas” se debe a que la gestión de esas políticas “se ha asentado en los recursos y conocimientos digitales de que disponen los ciudadanos” (2022: 122-123). Para el caso del IFE, analiza cómo el requisito de contar con conectividad y dispositivos permitía o desalentaba a los potenciales beneficiarios del IFE a solicitar el beneficio (128). Y, cómo las poblaciones vulnerabilizadas requirieron de terceros para realizar la presentación.

con personas adultas a cargo que podían hacerse cargo de su cuidado y su escolarización en el formato convivencial de 24 x 7 y los que se fueron configurando en los diferentes momentos del período 2020-2021.

- Hogares compuestos por una familia *normalizada*, es decir, integrada por una pareja de progenitores viviendo con sus hijos e hijas, y donde uno u otra podían cuidarlos, a la par de encarar el resto de las actividades necesarias para la reproducción de la vida en una misma locación física que, a su vez, contaba con las condiciones para transitar el aislamiento.
- Que para llevar adelante las tareas de cuidado que requerían las medidas sanitarias dispuestas, estaban las mujeres para hacerse cargo, como ya lo venían haciendo, reforzando, así, la asimetría de género.

En esta experiencia vivida y específicamente vinculada a la dimensión de la gestión de la escolaridad, Georgina dice “*pasé una época para el olvido, la verdad*”. Desde la perspectiva de las personas entrevistadas, quienes asignan a la escolaridad un valor importante en la crianza de sus hijos e hijas, fue “*una época para el olvido*” porque se exacerbó el requerimiento de disponibilidad parental vinculada a las actividades escolares preexistente donde se demandaba ayudar con las tareas, conseguir los materiales solicitados, organizar la ropa y mochila diaria, asistir a las reuniones, colaborar en los actos escolares, eventualmente llevar a las y los chicos a apoyo escolar, etc. En la experiencia que estamos documentando, la *domestización* (Dussell, 2020) de la escolaridad profundizó desigualdades educativas preexistentes. Y, como dice Siede, no solo por la tenencia o no de dispositivos y conectividad. También en virtud de las disponibilidades y saberes con que contaran las personas adultas.

La educación domestizada también amplificó las miradas de cada institución respecto de la otra. Para las escuelas, se abrieron ventanas de mayor conocimiento y comprensión de las familias de las y los estudiantes. Para éstas, las ventanas sincrónicas y asincrónicas propuestas por escuelas y docentes para el trabajo escolar hicieron más accesible la información vinculada a ciertas prácticas y contenidos escolares: las familias tuvieron acceso a la “cocina del aula” (Siede, 2021). Una “cocina” muy heterogénea y por tanto valorada de modo diferencial según la experiencia atravesada por cada hogar, tal como se desprende de los retratos. Lo que sucedía en la escuela de modo previo al ASPO fue accesible en un escenario inédito: se visibilizaron dimensiones antes desconocidas o inesperadas, otras conocidas se tensaban en el contexto de la educación remota, otras presentaron continuidad con modos relationales que reafirmaban la elección de esas escuelas para los hijos.

Siede (2021), para pensar este nuevo escenario, retoma una serie de tensiones identificadas previamente que, desde su perspectiva, atraviesan las relaciones entre familias y escuelas. Esas tensiones se organizan en torno a cuestiones como la confianza, la autoridad, la legitimidad, la comunicación y la cooperación. El autor sostiene que todas se vieron trastocadas. Así, durante la escolaridad remota de 2020, remarca que fueron las familias las que comunicaban a la escuela cómo andaban las y los chicos. En nuestro material de campo también aparecen numerosos ejemplos de esta inversión de la relación, información clave para el reajuste de las estrategias docentes.

Los relatos documentan experiencias variables. Sin embargo, un rasgo común, no novedoso, apareció: los sentidos otorgados a las propuestas escolares entraron en diálogo más o menos tenso con aquellos asignados a otras dimensiones y procesos vitales que el grupo convivencial se encontraba transitando. A lo largo del período analizado, y tal como aparece en los retratos, las personas adultas dosi-

ficaron las obligaciones escolares, priorizando ciertos encuentros sincrónicos por sobre otros, cediendo ante el cansancio y/o fastidio de las infancias, subordinando la realización de las actividades escolares a las necesidades, posibilidades y prioridades familiares. Una entrevistada resume este proceso con la frase “*a la escuela le dimos bola hasta ahí*”. Esta frase claramente aporta a la comprensión de la reconfiguración de la dinámica familiar cotidiana durante la pandemia. No obstante, da cuenta de aspectos poco visibilizados de la relación escuelas – familias que, por lo general, son abordados desde lo que el estado y las instituciones educativas esperan que hagan las familias en cumplimiento de su responsabilidad parental. Pero, si se invierten la perspectiva y nos situamos desde el lado de las familias, es posible avanzar hacia otros interrogantes ¿qué lugar y sentidos asume la escolarización obligatoria al interior de las decisiones de cuidado y crianza que llevan adelante las personas adultas a cargo de infancias y adolescencias? La escolaridad obligatoria es un terreno en y de disputa y como tal la atraviesa el lenguaje de la controversia aún en sociedades como las nuestras en las que se observa la persistente apuesta de las familias por la escolaridad obligatoria.

Sabrina, en su relato, también trae todo el tiempo esta tensión. Ella activamente elige la escuela más indicada para su hija dentro de sus posibilidades, se “mete” en la escuela, busca conocerla, participar, tensionar procesos, relaciones y contenidos que observa controversiales. Y mientras hace todo eso, exhibe un discurso comprometido con la educación pública y con las escuelas como lugar central de aprendizaje y convivencia social. Familias y personas adultas como Solange no son nuevas en la historia educativa. Más allá de las formas oficializadas de participación (cooperadoras, consejos escolares, kermeses, actos escolares, etc.) siempre las fronteras impuestas normativamente entre escuelas y familias se han plagiado de intensos intercambios, interpenetraciones y mutuos moldeamientos en un recorrido histórico en el que fueron reconfigurándose las funciones asignadas a cada institución (Cerletti y Santillán, 2011).

Las personas entrevistadas, que pudieron, invirtieron tiempo y esfuerzo en elegir la escuela para sus hijos e hijas y expresan que el acompañamiento escolar integra sus tareas de crianza. Sin embargo, como venimos planteando, las familias vienen siendo receptoras de múltiples solicitudes por parte de las escuelas que se convierten en condiciones para que la escolarización se efectivice. En esta perspectiva es que sostendemos que la experiencia escolar en la pandemia intensificó un proceso histórico ya instalado: la demanda por un incremento de las responsabilidades parentales en el cuidado y acompañamiento de la escolaridad de las infancias (Cerletti y Santillán, 2011), dado que las formas asumidas por la escolarización obligatoria durante la pandemia se apoyaron de modo naturalizado en las (supuestas) condiciones, disponibilidades y responsabilidades de los hogares de las y los estudiantes. A nivel estatal, ésta fue el gran supuesto/requisito en que se basó la gestión de la pandemia y la escolaridad. A nivel local, las negociaciones entre instituciones y sujetos fueron moldeando, resistiendo, aceptando tal premisa. Este proceso histórico debe analizarse atravesado por las desigualdades sociales y de género preexistentes y profundizadas en ese tiempo histórico. En suma, como procesos inscriptos en otros que nos marcan la *continuidad en la discontinuidad* (Saccone, 2019).

## 7.4. La comunicación entre escuelas – familias en el contexto de la pandemia

Siede (2017) distingue tres niveles de análisis en la comunicación entre familias y escuelas: el nivel de “trato”, que alude a las interacciones cotidianas que se vehiculan por diversos soportes; el “contrato”, donde se definen las expectativas recíprocas de las partes y finalmente el “sustrato” alude a las representaciones y valoraciones sobre las que se asienta el contrato, entre otras, las vinculadas a la infancia, educación y crianza y que se pueden considerar “informales o irrespetuosas, pertinentes o desubicadas, innovadoras o vetustas entre múltiples opciones” (2017: 243) y que dan sentido a las prácticas cotidianas.

El nivel de “trato” atravesó fuertes modificaciones durante la pandemia. Para empezar, la oficina de la directora, la secretaría, el cuaderno de comunicaciones o el momento previo o posterior a la jornada escolar dejaron de funcionar. Si bien en muchos casos, la entrega de bolsones de alimentos y la distribución de cuadernillos funcionaron como instancias presenciales de intercambio con familias y estudiantes, asumieron un protagonismo masivo los intercambios y los vínculos basados en herramientas digitales (el correo electrónico, la mensajería telefónica, la reunión sincrónica virtual), con códigos y tiempos distintos.

Los retratos documentan que, pasados los primeros días de incertezas luego del establecimiento del ASPO, las escuelas fueron establecieron canales de comunicación (a través del correo electrónico, reuniones virtuales, grupos de WhatsApp, contactos telefónicos directos) que, con el paso del tiempo, la experiencia acumulada y la progresiva apropiación de los medios tecnológicos, fueron variando. Algunos canales tenían una preexistencia en el ámbito escolar, como los grupos de WhatsApp integrados por las familias y otros eran completamente nuevos en su uso colectivo y muchas veces también para las personas que los experimentaron como el uso de las plataformas.

Entre las personas entrevistadas, la mayoría relata que establecieron una comunicación formal con las escuelas a partir de los correos electrónicos que éstas enviaron a las personas adultas durante el primer mes del ASPO. Esta modalidad canalizó el envío de información institucional (decretos sobre la pandemia y las medidas sanitarias, protocolos y mecanismos de regreso a la presencialidad alternada, normativa, etc.) y habilitó espacios de diálogo de las familias con las escuelas, que fueron más o menos receptivas según el caso. Y es que los retratos advierten que las formas de comunicación entre familias y escuelas se inscribieron en líneas de continuidad: si era fluida y abierta, siguió así durante la pandemia; lo mismo sucedió para situaciones contrarias. Por un lado, la escuela de gestión social mantuvo las reuniones quincenales de la Comisión de Familias donde participaba Felisa, en formato de encuentros sincrónicos durante 2020. Y diversas familias junto con integrantes de la escuela pudieron continuar con la experiencia de radio de la institución, puesta ahora al servicio de la continuidad pedagógica. Por otro, Sabrina critica el funcionamiento de este soporte en el caso de su escuela, con procedimientos confusos y una mala comunicación, que complicaba la dinámica de acompañamiento familiar: “*Hay una gran incomunicación institucional: no llega el correo a las personas, no contestan los correos, contestan el que quieren. Están desbordados de mensajes porque ellos tomaron una decisión de que la comunicación es de uno a uno; al inicio [de 2021] casi no había información, ni siquiera sabíamos qué preguntar*”. El caso de Susana se vuelve el más extremo dado que no existió esa vía de comunicación. Por su parte, Enrique relata los enfrentamientos de las familias con la nueva dirección de la escuela que inicia en 2021 y que son canalizados por los grupos de WhatsApp de familias, sin participación institucional.

En los grupos horizontales donde participaban por lo general las madres, existía un clima de colaboración y acompañamiento que contribuían a sobrellevar las tensiones del momento: *“Entre los grupos de padres nos ayudábamos mucho. (...) No entiendo la consigna que mandaron”*. Porque a mí me pasaba, también. *“La leo, la leo y no la entiendo. Bueno, yo tampoco la entendí. Está mal redactada, pero yo ya hablé con [la maestra], que me dijo que era esto. ‘Ah, bueno, gracias’. Entonces, ahí avanzábamos con la tarea, tuvimos mucho apoyo con los padres”* (Graciela). Lo mismo le pasaba a Felisa: *“si por ejemplo yo tenía una duda con la actividad, yo le escribía... o podías escribir en el grupo. Había mucho intercambio. No solamente la maestra resolvía las inquietudes; entre las familias mismas nos resolvíamos las inquietudes (...) Me acuerdo que un compañerito de Rubén preguntó ‘Chicos en esta consigna dice esto, esto y lo otro. ¿Qué pusieron ustedes?’ (...) ‘che, Rubén, mirá León tiene esta duda ¿querés responderle?’ ‘Sí, bueno’ Y hablaban como si estuvieran así, en el patio del colegio”*. Y en varias de estas experiencias, los grupos de WhatsApp funcionaron como espacios de contención de las familias por parte de las docentes: *“En principio, [el grupo de WhatsApp] fue de ida y vuelta, era más allá del aprendizaje de cada niño, sino qué nos pasaba como familia ante esta situación. Era información siempre concreta sobre algo que tenía que ver con lo profesional, pero también con algún dato más ligado a situaciones en la sala, o algún recordatorio”* (Enrique).

La puesta a punto de los protocolos y eventualidades que fueron surgiendo, así como el tratamiento de emergentes, dudas y conflictos también se resolvieron de manera individual, por entrevista virtual o por teléfono, muchas veces por parte de las docentes y en ocasiones con participación activa de los equipos directivos, como en el caso de Lara.

Las reuniones de familias y escuelas, en los casos en que se realizaron, se vehiculizaron en formato virtual, con distintos métodos y resultados. María señala las dificultades que implicaba una metodología tan novedosa, donde no hay turnos de palabra y las personas se superponen en el diálogo y los temas no pueden profundizarse.

La vuelta a la presencialidad en 2021 y la compleja logística familiar que implicó dieron lugar a reuniones complejas, llenas de dudas. En un escenario cambiante, donde las medidas sanitarias y las situaciones de contagio marcan las condiciones semana a semana o incluso en el día a día, las escuelas que tuvieron mejores dinámicas de comunicación permitieron sobrelevar mejor las dificultades logísticas que representó el esquema de burbujas para las familias.

Podemos señalar que en los relatos no aparece ningún canal o metodología con un funcionamiento óptimo para todos los casos, o que mantuviera sin cambios su funcionamiento en el tiempo. Por lo general, las escuelas utilizaron una combinación de varios de ellos, amoldándolos a sus capacidades y a las posibilidades inscriptas en cada territorio. La predisposición a la escucha y la capacidad de maniobra e innovación aparecen señaladas como buenas prácticas en las entrevistas, facilitando condiciones o acompañando procesos que se vivían en los hogares. En varias ocasiones plantearon un espacio de escucha atenta, que permitió una dinámica de mayor comprensión mutua entre directrices/docentes y familias. En otros casos, se dieron situaciones más heterogéneas.

## 7.5. La gestión curricular en el hogar

La cuestión de la temporalidad surgió en los relatos en relación con la tarea de gestión curricular que las personas adultas debieron realizar, cada una a su manera, para lidiar con los requerimientos de las escuelas o con lo que presuponían que los y las niñas debían saber de acuerdo al grado/año que estaban.

De modo previo a la pandemia, aspectos vinculados a lo curricular también caían en el radar de las responsabilidades familiares: cuando las escuelas indican la necesidad de apoyo escolar, o una consulta con profesionales psi, cuando docentes explican cómo acompañar el aprendizaje de ciertos contenidos, la insistencia de que los y los estudiantes realicen las "tareas para el hogar" en tiempo y forma, etc. También sucede cuando las mismas familias deciden buscar apoyos externos que refuercen o complementen los procesos de transmisión y aprendizaje escolar. Para ello, las familias despliegan diversas estrategias, en caso de que puedan recurrir a ellas: maestra particular, apoyos escolares barriales, personas adultas cercanas, hermanos/as mayores, otros familiares.

Durante el período considerado, en las entrevistas se repite la frase "Nosotros fuimos docentes de los chicos". Pero se trató de un rol no elegido que generó importantes tensiones, con efectos en los modos vinculares al interior de cada hogar: "hay que tener mucha paciencia, no es el contexto donde los chicos suelen aprender", "entonces mi paciencia tiene un límite", "un docente quizás te lo explica de una forma y después, si no entiende, se lo explica de otra. Tiene métodos distintos. Yo no los tenía" (Graciela); "una tortura fue enseñar a un niño o niña... la maestra realmente era yo, la que explicaba (...), no se usaban los Zoom como clase para explicar algo" (Sabrina); "eso de tener que aprender - las familias - a enseñar fue muy difícil" (Felisa). Y el cansancio y desgaste que trajo aparejado el ejercicio de ese rol aparecen en todos los retratos, aún en los casos de quienes se sintieron más acompañadas por las escuelas que, asimismo, se mostraron receptivas a sugerencias de las familias como los casos de Lara, Felisa y Graciela.

En el despliegue de esta tarea docente, la gestión curricular incluyó un repertorio de acciones apoyadas en criterios que cambiaban al calor del dinamismo de la vida familiar bajo las condiciones que estamos analizando: qué actividad escolar se hacía o no, en qué momentos, qué encuentros sincrónicos se consideraban importantes y cuáles no. También, debieron asistir técnicamente en el manejo de dispositivos y plataformas, aprendiendo y enseñando su uso y recibir y enviar tareas a docentes. Lidiaron, además, con motivar a los y las chicos; crear y sostener rutinas que consideraban necesarias para el aprendizaje escolar, traducir consignas de actividades e intentar explicar contenidos escolares. Estas actividades conducían a preguntas y reflexiones que las podemos sintetizar en ¿cómo aprendí en mi época?

Por lo general, la escolaridad se tematiza como el terreno profesional y técnico de agentes especializados bajo responsabilidad estatal a la que las familias abonan con su cuota de colaboración y compromiso a la medida de las solicitudes escolares. Sin embargo, aún cuando las prácticas de acompañamiento escolar por parte de las familias son habituales y demandadas cada vez más por las escuelas y las políticas educativas, son poco reconocidas como parte de la construcción social y cotidiana de la escolaridad, aunque sí representadas como colaboradoras necesarias. Ahora bien, dentro del repertorio de acciones de acompañamiento escolar que despliegan las familias y personas adultas a cargo de infancias, destacamos las vinculadas a la dimensión curricular. Padres, madres, otros familiares, docentes de apoyo, etc., intervienen explicando y/o complementando el abordaje de los contenidos escolares en los contextos áulicos. Y, especialmente durante 2020, estas

tareas eminentemente pedagógico-didácticas, propias del oficio docente, fueron llevadas adelante en los hogares de las y los estudiantes, con acompañamiento distímul y variable por parte de las escuelas.

Cuando se analiza la práctica docente vinculada a la enseñanza de contenidos curriculares, nos situamos en los enfoques que recuperan la idea de autonomía relativa como dimensión constitutiva del oficio docente (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2012; Achilli, 1988; Edelstein, 2002; Contreras, 2007). Como afirmamos en un trabajo anterior ([Montesinos, Sinisi y Schoo, 2012](#)), las decisiones que toman las y los docentes en torno a qué y cómo enseñar los contenidos constituye un momento de producción en el que confluyen variados criterios, circunstancias y condicionantes estructurales que atraviesan las decisiones singulares de los docentes. Desde esta perspectiva, las decisiones en torno a qué enseñar, que se concretan, entre otros, en la elaboración de programas, guías de estudio, selección de libros de texto y material bibliográfico, etc., así como las que día a día, en el contexto áulico, realizan los docentes, no son mera aplicación de lineamientos curriculares pre establecidos, más allá de la forma que adopten. Acordamos con [Ziegler \(2008\)](#) en que la tarea docente cotidiana vinculada a qué y cómo enseñar también requiere ser interpretada como una actividad de elaboración curricular. Así, se trata de la producción curricular que ocurre a escala cotidiana y que involucra procesos de recontextualización a partir de las interpretaciones que producen los docentes al momento de planificar su tarea y dar sus clases (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2012). La escolaridad en el contexto de la pandemia iluminó las variadas prácticas de gestión curricular que se despliegan a escala de los hogares, al tiempo que "hacer de docente" de las infancias fue una condición necesaria para la continuidad pedagógica. Y el "hacer de docentes" incluyó un amplio repertorio de acciones y modos de llevar adelante la gestión curricular en sus hogares. Así podemos pensar el caso de Elisa y su búsqueda de materiales para aprender el contenido de materias que no dominaba para luego pensar cómo enseñarle al hijo que estaba iniciando el nivel secundario. Susana, por su parte, durante 2020 y parte de 2021, gestionó la escolaridad de sus nietos en soledad. Lara y Felisa pudieron solicitar a docentes la producción de materiales que allanaran el trabajo pedagógico de las familias, sin reemplazarlo. Y María, que elaboró su propio manual para su hija utilizando la aplicación Pinterest. En suma, acompañar el sostenimiento de la escolaridad en este período implicó una experiencia abrumadora para quienes estaban a cargo de infancias "*Me la pasé todo el año cortando impresiones, pegando en los cuadernos*" (Georgina), debiendo, además, enfrentar el malestar, rechazo y quejas de las y los chicos: "*No sos la maestra, no lo haces como la maestra*" (Susana). Escenarios donde las personas adultas, de modos sumamente heterogéneos, se enfrentaron a los dilemas de la enseñanza y la gestión curricular: ¿qué y cómo enseñar? Sobre esto, insistimos, no es tarea novedosa, pero para la escolaridad desplegada en el contexto de la pandemia, esa práctica fue su condición de posibilidad.

Ahora bien, desde la perspectiva de las políticas educativas, la dimensión de la gestión curricular en manos de los hogares suele ser problematizada/abordada como una diferencia de capital cultural que profundizaría las desigualdades educativas preexistentes. Esta perspectiva entraña con los desarrollos de Cerletti, Santillán y Neufeld cuando señalan que el incremento de la demanda del ejercicio de mayores responsabilidades parentales se entrelaza con responsabilizar a las familias por el éxito o fracaso escolar de sus hijos e hijas. Las influencias de estos posicionamientos suelen aparecer como autoculpabilización por parte de las personas adultas. Así, Felisa dice con pesar: "*no llegué al objetivo que era que el acompañamiento mío sea suficiente*", aun cuando ella contaba con una comunicación fluida con las docentes de sus hijos en el marco de una institución que, desde su perspectiva, acompañó las circunstancias que familias e infancias estaban atravesando.

En la mayoría de las personas entrevistadas, la frustración y desazón que experimentan al ejercer de docentes de sus hijos e hijas provienen de sentir que no cuentan con saberes y estrategias para poder explicar “bien” a sus hijos e hijas. Ahora bien, cuando las familias no comprenden lo que la escuela pide o el contenido escolar que deben aprender las y los chicos, queda tensionada la demanda escolar de acompañamiento familiar. En estas circunstancias, ¿cómo se valora la responsabilidad parental?

La gestión curricular es un campo de controversias y malos entendidos entre familias y escuelas. Desde el lugar de las familias, no hay un único recuerdo/saber/estrategia aprendida en el pasado para aprender a sumar y restar. Y desde la perspectiva de las escuelas y docentes, tampoco existe una única manera de definir y enseñar los contenidos escolares. He aquí una demanda escolar que nunca podrá ser satisfecha. Al respecto, los retratos documentan interesantes intercambios sobre esto: Susana debatiendo con la maestra de Marcelo la enseñanza de la lectura y escritura y María en relación a los modos de enseñar operaciones matemáticas.

## 7.6. Acerca de la conectividad, los dispositivos y el uso de plataformas

Durante 2020 y la primera parte de 2021, aunque de modo más diverso, la política de continuidad pedagógica se apoyó en dos condiciones necesarias, pero no suficientes: contar con conectividad y dispositivos electrónicos, desigualmente presentes en los hogares. Del total de personas entrevistadas, cuatro señalaron problemas de conectividad. Tres de ellas aludieron a cortes e irregularidades en el servicio de Internet en los primeros meses del ASPO que las propias personas buscaron solucionar ya sea cambiando de empresa o reforzando la contratación del servicio: *aparecieron problemas de internet y de conectividad y yo (...) con mi celular, poniendo mis datos* (Graciela). “*Y de esos 40 minutos incluso por ahí se cortaba o por ahí la maestra misma no tenía internet y no se podía conectar. Fue, hasta que se organizó un poco, bastante desastroso*” (María). El caso extremo fue el de Susana, que reside en una zona periurbana y sin transporte público, que recién accedió a un servicio de Internet hogareño en junio de 2021. Por eso, durante 2020 y parte de 2021 la escolaridad de sus nietos se canalizó a través de su celular y datos móviles. A la ausencia de conexión a Internet, el hogar de Susana sumaba la ausencia de dispositivos electrónicos. Recién en junio de 2021 consiguió una computadora que le regala un compañero de militancia. Sabrina tampoco contaba con dispositivos hasta que, a mediados de 2020, y luego de intensas gestiones, consiguió una computadora para su trabajo y una netbook del GCABA para su hija.

Los problemas en la disponibilidad de conectividad y dispositivos y, como en los casos señalados, la ausencia de respuestas institucionales y estatales, exigieron a las personas adultas un esfuerzo mayor y el despliegue de variadas estrategias para sostener la escolaridad obligatoria en condiciones más adversas.

Los relatos de las personas entrevistadas documentan los procesos dinámicos de uso, combinación y reemplazo de aplicaciones y plataformas conforme pasaba el tiempo y las instituciones buscaban los canales que más se ajustaban, desde sus perspectivas y posibilidades, a las nuevas condiciones de la escolarización. En las entrevistas, WhatsApp, correo electrónico, Zoom y Facebook aparecen como las más utilizadas. En los casos de las tres entrevistadas cuyos hijos e hijas asistían a escuelas de gestión privada, una institución ya contaba con una plataforma propia que dinamizó y amplió en 2020 (Lara) y otras dos accedieron a ese recurso en 2021: en la escuela de la hija de María usaron una plataforma propia y en la de Graciela, instalaron el Classroom, aplicación de la empresa Google. Las escuelas estatales y la de gestión social no contaron con recursos similares.

Las búsquedas en Internet para poder explicar contenidos fue uno de los recursos al que echaron mano las personas adultas en su trabajo de recontextualización curricular. Al respecto, los casos de María y Elisa son elocuentes, tal como aparecen en sus retratos. Como ya mencionamos, María apeló a la aplicación Pinterest para buscar actividades que, desde su perspectiva, mantuvieran ocupada a su hija al tiempo que compensaran contenidos escolares que ella entendía que no estaba adquiriendo. Elisa, ante la poca actividad escolar que tenía su hijo mayor y frente a las carencias de contenidos que desde su perspectiva advertía en él, buscó y armó secuencias de enseñanza de diversos contenidos, textos y videos, vinculados a las materias de 1er año de secundaria que su hijo cursaba en 2020.

En todos los casos en que desde las escuelas propusieron encuentros sincrónicos, los retratos documentan las fuertes resistencias de chicos y chicas, que las personas adultas debieron enfrentar: negociando, obligando y/o accediendo a sus demandas: *"Conectarse a un Zoom era tenerlos tirados... sobre todo el más grande, 2do grado, tenerlo tirado en el piso cual exorcismo 'no me quiero conectar. No, no quiero. Ya no quiero más esto. No quiero, no quiero"* (Graciela). Por su parte, Felisa describe la actitud de Rubén frente a esta modalidad como *"todo desgano"*. Sabrina, por su parte, relata las vicisitudes atravesadas con su hija en esos momentos: *"...aparecía determinado docente, y se escondía; el docente varón que, si bien ella lo conoce y se copa, lo veía y se iba para abajo [de la mesa], no quería que él la viera"*.

Los encuentros sincrónicos requieren la exposición personal y en primer plano que, en los relatos recabados, aparece como fuente de angustias y rechazos. Apagar la cámara o el micrófono, mutearse, presentar actitudes corporales por fuera de las esperadas en el contexto escolar frente a cámara y/o hacer actividades en simultáneo integraron el repertorio de prácticas de resistencias y/o malestares expresados por las y los estudiantes. Situaciones en las también las personas adultas fueron convocadas a regular estas actitudes consideradas disruptivas para el aprendizaje escolar: *"[la escuela] pedía ese acompañamiento, que el pibe no estuviera [solo] ... que hubiera alguna persona que se ocupara de ver que el pibe no boludeara, no usara el chat, no esto, no lo otro."* (Lara).

También las plataformas permitieron la continuidad de algunas prácticas escolares. Por ejemplo, la escuela de los hijos de Graciela realizaba asambleas semanales por grado. Durante el ASPO, continuaron con esta modalidad a través de encuentros sincrónicos, como un espacio colectivo para que las y los chicos pudieran compartir sus sentires en el nuevo contexto: *"Hablaban muchísimo en las asambleas de cómo había cambiado todo, de que de repente estábamos todos en casa y mamá trabajando en un lugar del escritorio y papá con el celular y los chicos con el Zoom. Entonces cómo se sentían con eso"*.

Los retratos nos acercan a prácticas que, de modo previo a la pandemia, eran objeto de precaución y cuidado. Nos referimos a los pedidos de fotografiar o filmar a las infancias y adolescencias haciendo actividades escolares que luego eran compartidas por diferentes medios. Sí de modo previo en la pandemia, esto requería autorización de las personas adultas a cargo de ellas, con la vigencia de la educación remota estos límites se volvieron laxos, tal como nos comparte Sabrina en sus reflexiones sobre el uso de las pantallas.

## 7. 7. Acerca de los colectivos de familias

Siede (2017) y Cerletti y Santillán (2011) han documentado las relaciones dinámicas y cambiantes entre familias y escuelas en diferentes momentos históricos en las cuales se debaten o resignifican la asignación de responsabilidades y las expectativas mutuas que se van construyendo sobre lo que cada institución debe hacer respecto de la educación de las nuevas generaciones. Más allá de las tendencias hegemónicas que a grandes rasgos permiten caracterizar orientaciones epocales de esa relación, cada una de ellas es disputada y se entrecruza con otras en experiencias sociales situadas.

Ahora bien, la aparición de la pandemia, el establecimiento del ASPO y la consecuente suspensión de la presencialidad escolar fue configurando un escenario en el que, como venimos sosteniendo, las familias ocuparon un lugar central en la gestión de la escolaridad y en la efectivización de las políticas de cuidado dispuestas por el gobierno nacional para enfrentar la pandemia, y, especialmente, las mujeres. Esta centralidad constituye, desde nuestra perspectiva, una dimensión muy relevante para entender la reflexividad social que protagonizaron en un escenario pandémico que se volvió propicio para el despliegue de intensos debates con posiciones muchas veces contrapuestas y que escalaron al espacio público donde participaban diferentes actores: periodistas, sindicatos docentes, funcionarios, organizaciones sociales y políticas, colectivos sociales, asociaciones privadas, organismos internacionales, especialistas de la salud (epidemiólogos, personal del campo psi) y, especialmente, familias nucleadas en diferentes colectivos de referencia. Un momento intenso de reflexividad pública que pivoteaba, ya a mediados de 2020, en torno a los debates a favor o en contra del regreso a la presencialidad escolar y que luego continuaron respecto de las condiciones del regreso a la presencialidad escolar plena. En estos debates, las representaciones y valoraciones en torno a infancias, crianza, educación, rol de los estados y la relación entre familias y escuelas estuvieron fuertemente tensionadas.

Para Siede, el nivel del sustrato, como dimensión de la comunicación entre escuelas y familias, y que conecta con las representaciones sobre crianza, educación, infancias y relaciones intergeneracionales, se reactivó con fuerza desde mediados de 2020 “como expresión de la dinámica política del país y en consonancia con lecturas disímiles que comenzaban a cotejar las estrategias sanitarias y administrativas en diferentes lugares del planeta” (2021: 121). Asimismo, la suspensión de la presencialidad escolar se tensionaba con la progresiva habilitación de la presencialidad en diferentes ámbitos laborales. Cada vez más personas adultas regresaban, de modo heterogéneo, al formato presencial mientras crecía el cansancio y el malestar en muchos sectores sociales y comenzaba a tematizarse las indicaciones sanitarias vinculadas a las infancias y adolescencias y sus efectos en ellas. También, es importante señalar que las disputas y debates por el regreso inmediato o diferido a la presencialidad, estaban azuzados “desde los medios masivos de comunicación y expresado en cortocircuitos entre autoridades de diferente rango” (Siede, 2021:121).

Entendemos que esta intensa reflexividad pública encuentra un punto de anclaje en el trastocamiento de la vida familiar y social propia de este tiempo histórico, que dialogaba complejamente con las diferentes posiciones políticas en torno a las políticas de cuidados, el lugar de las escuelas y el estado. Pero, esos debates desbordan el recorte temporal focalizado en la pandemia: las relaciones familias – escuelas, el lugar del estado en asegurar el derecho a la educación, el juego de expectativas y demandas cruzadas entre dos actores centrales respecto del cuidado, crianza y formación de infancias y adolescencias como lo son las escuelas y las familias integran los intercambios locales entre los actores involucrados.

La construcción de colectivos de familias tampoco representa un hecho novedoso. Pero sí alcanzaron mayor notoriedad y participación pública en el segundo semestre de 2020 en un contexto de discusión centrado en los medios masivos de comunicación (radio, TV, prensa gráfica) y que sumó activamente a las diferentes redes sociales y al formato streaming que crecieron exponencialmente en el marco del ASPO.

En la segunda parte del año 2020 comienzan los reclamos de diferentes grupos de familias ante la suspensión de la escolaridad. De modos no necesariamente convergentes, cada uno tensionaba los tópicos que fueron marcando la discusión pública como el lugar de las infancias y adolescencias en el contexto de la pandemia, la preocupación por las desigualdades sociales y educativas frente a una escolaridad que devino remota, la pregunta por cuáles eran las mejores estrategias de cuidado que debían implementarse discutiendo y/o avalando las establecidas por el gobierno nacional en acuerdo con las jurisdicciones; también aparecían en la discusión pública el rol de regulación de los estados. El lenguaje de la controversia se fue expandiendo, así como las posiciones antagónicas atravesadas por la discusión partidaria que restringieron las opciones de abordajes más complejos de los procesos sociales que se estaban atravesando. Debates y disputas en momentos en que las personas estaban con una sensibilidad a flor de piel y los procesos sociales, familiares y subjetivos se desacoplaban: entre la necesidad y la habilitación para salir a trabajar mientras las infancias y las adolescencias continuaban con la escolaridad remota, cursábamos la espera de la aprobación y posterior distribución de las vacunas, etc. en el marco de la siempre presente heterogeneidad de experiencias sociales y personales.

Las familias, desde siempre, discuten y se involucran en la educación de los hijos. Suelen ser procesos a escala situada, cotidiana, entre actores concretos. Y asumen acciones más visibles cuando suceden hechos que así lo ameritan. En la jurisdicción de la CABA, una entrevistada compartió el mapeo de los colectivos de familias conformados hace varios años en torno a problemáticas específicas y, por su parte, la entrevista a la integrante de Padres Organizados nos da pistas de los modos y procesos que fueron conformando un nuevo actor colectivo.

Las dos organizaciones expresan trayectorias y tradiciones diferentes y se inscriben en el debate público acorde a ellas. Una de matriz nacional y federal, desanclada de las tramas socioterritoriales concretas, situadas. La otra claramente pensando en lo territorial, y en el marco de la jurisdicción donde articulan militancia, acciones y disputas por el sentido de la educación. Sí ambas demandan mayor participación de las familias en los procesos de escolarización y en la dinámica de las escuelas. Una desde la demanda, la denuncia y acciones de visibilización, la otra de construcción de abajo hacia arriba. Como eje en común observamos que ambas aluden a las dificultades para debatir, la crítica a la polarización que signó los discursos.

Las prácticas de los dos espacios deben pensarse, como señalamos en la introducción, en el marco de la historia de las relaciones entre familias y escuelas y sus aportes y dinámicas conforman los discursos que emergieron en la pandemia con la política de Continuidad Pedagógica. También deben ser pensados y estudiados en el marco más amplio de los discursos y las prácticas de debate político que las políticas de aislamiento y distanciamiento dieron lugar y que han formado parte de las profundas transformaciones del escenario actual.

## 8. Consideraciones finales

Al igual que cuando emprendimos la investigación realizada en 2020, con este proyecto también experimentamos el impulso por documentar en tiempo real los procesos sociales que íbamos atravesando a propósito de un hecho de excepcionalidad histórica como una pandemia desplegada a escala planetaria y de las medidas, debates y controversias que le fueron dando contornos específicos. Todos y todas estábamos experimentando la presencia de un nuevo virus, participábamos en tiempo real de las discusiones e incertidumbres que su poder de contagio generaba. Nos involucrábamos en las discusiones científicas y en las vinculadas a las medidas sanitarias de contención de la circulación comunitaria del virus. Asistimos a acaloradas controversias en torno a su existencia, la viabilidad de las medidas, del rol del estado y de las y los expertos para regular las dinámicas de la vida individual y social. Forman parte de los procesos de construcción de conocimiento las implicancias que nos atravesaban como habitantes del mundo que, además, portamos nuestro oficio de investigadores sabiendo que la indagación de poderosos procesos contemporáneos no es tarea fácil y que muchas veces requiere una distancia temporal que mitigue la intensidad de la implicación.

En esta experiencia de cambios de 180 grados en la organización de nuestras vidas fruto del ASPO, la educación obligatoria asistió a un hecho inédito en su corta vida histórica: durante un tiempo más del 90 % de la población escolar del mundo estaba transitando al mismo tiempo la experiencia de la escolarización remota. Situación que, especialmente desde mitad de 2020, también ingresó en el terreno de la controversia y la discusión pública.

En este escenario, la primera investigación buscaba indagar en el tipo de transformaciones que se iban desplegando en diferentes dimensiones de la vida, focalizando en la escolaridad obligatoria. Este interés reconocía la insoslayable multidimensionalidad de los procesos sociales y la imbricación de los modos en que se efectiviza la escolaridad con las condiciones materiales de vida de las familias y estudiantes, con sus modos de conseguir ingresos monetarios, con las características de los lugares donde habitan, con los efectos heterogéneos de las diferentes políticas públicas, etc. Al respecto, Rockwell nos recuerda que "Estudiar y comprender las culturas escolares implica explorar otras prácticas que se cruzan con las formas más deliberadas de educar a las futuras generaciones. No es posible comprender las formas institucionales sin referencia a las redes que vinculan a los sujetos involucrados en el proceso educativo con otros dominios" (2018: 22).

De esa investigación aparecieron interrogantes vinculados a la relación familias – escuelas y en particular al lugar que las familias o personas adultas a cargo de las infancias ocuparon en la gestión de la escolaridad en el contexto de la pandemia, durante la vigencia de lo que llamamos escolarización remota durante 2020 y luego la escolaridad alterada y alternada en 2021. Y los focalizamos en las experiencias de las personas adultas a cargo de las infancias que transitaban la escolaridad primaria entendiendo que esta etapa de la vida demanda mayor involucramiento adulto.

Acordamos con Achilli (2023) que señala que la relación escuelas – familias es producto de una co-construcción sociohistórica, atravesada por interpenetraciones y condicionamientos mutuos en torno a una práctica social compartida: la educación de las nuevas generaciones. Y la escolaridad obligatoria también es

fruto de una construcción sociohistórica que, en su escala local, se gesta al calor de las tramas vinculares y relacionales en las que participan las personas involucradas en ella. Escenarios locales donde las familias, actores escolares, estudiantes y otros - negocian, disputan, acuerdan los contenidos de los procesos escolares y educativos. Así, la escolarización infantil es un proceso que trasciende la fijeza institucional en que pretende ser contenida, explicada y circumscripta. Mas bien se produce con la participación de variados actores en diversas locaciones espaciales y atravesada por distintas temporalidades.

En el marco de la relación escuelas – familias, hemos analizado los modos en que se plasma la asimetría de esa relación: las escuelas demandando qué deben hacer y cómo. De modo complementario, las necesidades, requerimientos y demandas que puedan formular las familias son valoradas en otro plano, dependiendo de cada contexto local: en el lugar de la queja, de la demanda para hacer aquello que la escuela entiende que no es su responsabilidad, etc., o, por el contrario, pueden ser ponderadas como activas colaboradoras en los términos fijados por la institución escolar, es decir es una ponderación que porta el sesgo de la asimetría del lugar de enunciación. En el marco de esas relaciones asimétricas, ambas instituciones comparten la educación, crianza y cuidado de las nuevas generaciones. Y este campo en común es una zona de disputas y negociaciones constantes más o menos tensas según los contextos sociohistóricos y las características particulares de cada escenario local.

Y en el contexto de la pandemia, dos espacios claves en educación de infancias y adolescencias – escuela y hogar – confluyeron en una misma locación. Allí, la nueva experiencia convivencial ponía en “tiempo real” la negociación del lugar y sentido otorgado a las propuestas escolares que provenían de la escolaridad remota con aquellos asignados a otras dimensiones y procesos vitales que, de modo altamente heterogéneo, los diversos grupos familiares estuvieran transitando. Algo que no es novedoso, sólo que, en el contexto que estamos analizando, asumió una particular intensidad.

El análisis que desplegamos se entraña con una perspectiva interesada en los modos por los cuales familias, escuelas, estudiantes y otros actores están implicados en la construcción social de los procesos de escolarización. Por esto, a medida que avanzábamos en las entrevistas y en particular en el análisis de los relatos recabados, se fue haciendo presente la pregunta ¿qué necesitan las familias de las escuelas? para iluminar desde otros ángulos la complejidad de la relación familias – escuelas.

En este sentido, la gestión curricular desde y en el hogar analizada en este informe, entre otras dimensiones, ilumina una práctica, insistimos no novedosa, pero sí central para el sostenimiento de la escolaridad en 2020 y gran parte de 2021. Sin embargo, cuando se demanda participación a las familias, la dimensión pedagógica y curricular no ingresa en el radar de los requerimientos. No obstante, el velar que las y los chicos realicen las “tareas para el hogar” reduce una escena - altamente controversial en los contextos locales (las familias piden más tareas vs. las familias piden menos)- a un plano instrumental. Sin embargo, esa práctica requiere saberes específicos: interpretar una consigna, ayudar a comprenderla y, en ocasiones, explicar un contenido escolar. Como plantea Siede (2017), la cuestión de las tareas para el hogar era tema de negociación en las escuelas. En el marco de la continuidad pedagógica, las tareas para el hogar fueron el modo estrella en que se plasmó, como reflexionan algunas de las personas entrevistadas. Y la tarea pedagógica de dar cauce a esa modalidad recayó en las personas adultas a cargo de las infancias. Por esto, planteamos que la problemática de la gestión curricular que ocurre en el hogar, en pandemia o no, devela un punto de tensión en la relación familias – escuelas.

Asimismo, la pandemia hizo más transparente el trabajo escolar, al tiempo que para las escuelas fue un tiempo que aportó mayor conocimiento de las familias de sus estudiantes. Ambas instituciones se vieron rotundamente interpeladas: las formas asumidas por la escolaridad en 2020 y 2021 interpeló e intensificó el trabajo docente a la par que se interpelaban e intensificaban las responsabilidades parentales y específicamente, las de las mujeres.

Familias y escuelas compartieron una preocupación, no nueva, pero qué sí se incrementó durante este tiempo histórica: los usos de las pantallas. Cuestión que Siede ya había problematizado en 2017. Las pantallas como canalizador de la escolaridad, como modo de gestionar la convivencia, como elemento que ingresaba en la negociación de la convivencia. Asimismo, eran la condición necesaria para la continuidad pedagógica que, sin embargo, no estaba presente en gran cantidad de hogares.

La escolarización durante la pandemia se resolvió, de modo altamente generalizado, a través de una dinámica digital, urgente y contingente, en la que se cruzaron plataformas, aplicaciones, capacidades de conexión y prácticas del uso. En ese sentido la experiencia de cada escuela, cada docente y cada familia tuvo ribetes propios, aunque, como planteamos en el análisis, hubo puntos comunes, como la dificultad para el uso compartido de dispositivos y conectividad, la comprensión, adaptaciones y resistencias a los códigos de la virtualidad por parte de las y los involucrados y el hecho de que comunicarse con otras personas a través de un dispositivo no necesariamente se vive como una experiencia grupal.

Los medios de comunicación virtual, sus facilidades y limitaciones también incidieron en la relación entre familias y escuelas, adaptándose a las realidades previas. En este terreno la predisposición al diálogo, más allá de los soportes elegidos, marcó la vivencia de las familias en este tiempo convulso.

Los colectivos de familias ocuparon un lugar importante en los debates que se fueron gestando alrededor de la suspensión de la presencialidad escolar y de las condiciones de regreso a la misma que se desplegaron entre mediados de 2020 y todo el año 2021. Cabe preguntarse por el futuro de estas participaciones públicas, más allá de las acciones que cada colectivo se propone en su dinámica interna. La apertura a la relación escuelas- familias a través de los colectivos abordados nos permiten poner en foco no solo el alcance del trastocamiento que implicó la presencia de la pandemia y el ASPO en la vida de las personas, sino el lenguaje de la controversia que atravesó los discursos públicos y la virulencia de los apoyos y los denuestos fruto de la polarización de las posiciones en torno a la apertura de las escuelas y las condiciones de la presencialidad en un contexto pandémico. Hay ahí indicios para pensar los escenarios sociales que crecieron en heterogeneidad y fragmentación social.

Cuando planteamos la pregunta: qué necesitan las familias de las escuelas, buscábamos revertir las visiones asimétricas, poniendo el foco en las prácticas familiares vinculadas a la educación de las infancias y adolescencias. Como un recurso que ponga en valor, ilumine lo que, por lo general, se encuentra invisibilizado. Sin embargo, nos interesa retomar la mirada de la relación familias – escuelas como una co- construcción histórica – social en la que ambas se van configurando a partir de múltiples interpenetraciones, variables en cada escenario local y en la que comparten responsabilidades y tareas de cuidado. En el marco de esas relaciones, hay aprendizajes emprendidos en el tiempo histórico que estamos analizando que, estimamos, sería indispensable que puedan considerarse para pensar esa relación no solo a nivel local, sino en el ámbito del diseño e implementación de políticas educativas.

## 9. Bibliografía

Achilli, E. (2023). Comentarios sobre el trabajo: Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. En: Santos Souza y Prudant, E. (eds). Investigaciones educativas en contexto de pandemia. Serie Encuentros de Investigación (2). Ministerio de Educación de la nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/11/el008357.pdf>

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

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.

Achilli, E., Abramor, A., Cámpora, E., Giampaoli, L. y Nemcovsky, M. (2000). Vida Familiar en un barrio de Rosario. En: Achilli et al. *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario, UNR Editora.

Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos De antropología Social* (2).

Ambao, C. y Santos Souza, A. (2022). Los sentidos de la escolarización en el nivel inicial. Sus reconfiguraciones en tiempo de excepción: experiencias y percepciones desde la mirada de escuelas y familias. Serie Informes de Investigación 11. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>

Bourdieu, P. (1997). Espíritu de Familia. En: Bourdieu. *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama. Disponible en: <http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf>

Califano, B. (s/f). Políticas para la conectividad y el acceso a internet durante la pandemia: impactos limitados sobre desigualdades preexistentes. Voces en el Fénix. Disponible en <https://vozesenelfenix.economicas.uba.ar/politicas-para-la-conectividad-y-el-acceso-a-internet-durante-la-pandemia-impactos-limitados-sobre-desigualdades-pre-existentes/>

Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia". *Intersecciones en Antropología*, (11) 1, pp. 185-198. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/v11n1/v11n1a14.pdf>

Cerletti, L. (2012). "Familias" y "participación": un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa* (37), pp. 69-77. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/403041708008.pdf>

**Cerletti, L.** (2014). *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

**Cerletti, L. y Santillán, L.** (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación* (3), pp. 7-16. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas\\_santillan-y-cerletti.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf)

**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>

**Contreras, J.** (2007). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

**Di Piero, E. y Miño Chiappino, J.** (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En: Gutiérrez Cham, Herrera Lima y Kemmer (coords) (2021). *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina*. 1º ed. Guadalajara, Jalisco: Centro María Sibylla Merian de Estudios Iberoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS), Editorial Universidad de Guadalajara, pp. 321-247. Disponible en: [http://www.calas.lat/sites/default/files/pandemia\\_y\\_crisis\\_ebook.pdf](http://www.calas.lat/sites/default/files/pandemia_y_crisis_ebook.pdf)

**Dussel, I.** (2020). La clase en pantuflas. En: Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 337-348. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

**Edelstein, G.** (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *PERSPECTIVA* (20), 2, pp.467-482.

**Equipo Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico** (2020). *Sobre las obligaciones y los compromisos en torno a la escolaridad infantil en tiempos de "continuidad pedagógica"*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social. [consultado: 14/7/2022] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: [http://antropologia.institutos.filfo.uba.ar/files/bae12\\_2020\\_a05.pdf](http://antropologia.institutos.filfo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filfo.uba.ar/files/bae12_2020_a05.pdf)

**Federici, S.** (2013). *Revolución en punto cero Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid. Traficantes de sueños. Disponible en: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Revolucion%20en%20punto%20cero-TdS.pdf>

**Heredia, M.** (coord.) (2022). *Qué pudo y qué no pudo el Estado frente a la emergencia de covid-19 y después*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

**Hirsch, D. y Petrelli, L.** (2022). Nuevas miradas sobre viejos debates en el nivel primario: una revisión de las producciones sobre la escuela en pandemia. Serie La Educación en Debate (24). Coordinación de Investigación y Prospectiva. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

**Jelin, E.** (1984) *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Reimpresión. Buenos Aires, Estudios Cedes. Disponible en [https://repositorio.cedes.org/bits-tream/123456789/3500/1/Est\\_c1984%2c4.pdf](https://repositorio.cedes.org/bits-tream/123456789/3500/1/Est_c1984%2c4.pdf)

**Jelin, E.** (1998) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. 1º ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

**Giovine, R. y Martignoni, L.** (2008). Nuevas y viejas interacciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa* (30), pp. 79-88. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702008>

**Lorente, P.** (2022). Recursos educativos abiertos o plataformas. Desafíos de la Universidad Pública en un contexto de creciente mediación tecnológica, *Question/Cuestión* (72), 3, pp. 2-24. Disponible en <https://doi.org/10.24215/16696581e717>

**Martincic, H, Langer, E y Villagrán, C.** (2022). Retratar la escuela en casa durante la pandemia. Producciones de estudiantes en escuelas secundarias de Caleta Olivia (Santa Cruz). *Revista de la Carrera de Sociología* (12), pp. 340-375. Disponible en <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyPerspectivas/article/view/7774>

**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/>

**Moguillansky, M. y Duek, C.** (2021). Niñez, educación y pandemia. La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *desidades Revista Científica de la Infancia, Adolescencia y Juventud* (31), pp. 120-135. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/42299>

**Montesinos, M.P., Schoo, S. y Sinisi, L.** (2012). Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria. Serie La educación en Debate (12). Buenos Aires: Ministerio de educación de la nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006491.pdf>

**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 (13). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la nación. 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 (9). Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006569.pdf>

Montesinos, M. P.; Ambao, C.; Morello, P.; Otero, M.; Paredes, D.; Santos Souza, A. y Schoo, S. (2021). Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. Serie *Informes de Investigación* (11). Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>

Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa* (41), pp. 1137-1151. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1137.pdf>

Ominetti, L. M. (2008) Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil. Primeras aproximaciones. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Paura, V. Staricco, J.I. y Tucksnaider, N. (2022). La acción de las provincias y los municipios. La distribución federal de la asistencia en un contexto crítico. En: Heredia (coord.) (2022). *Qué pudo y qué no pudo el Estado frente a la emergencia de covid-19 y después*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. pp. 145-168.

Pavesio, M. V. (2021). Enseñar en tiempos de pandemia: ¿continuidad pedagógica? XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS). Universidad Nacional de La Plata.

Pavesio, M. V. (2022). Trabajo docente, políticas y pandemia. Configuraciones cotidianas del trabajo docente en las políticas educativas durante la pandemia (2020-2021). X Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico, 1982-1985. Documento DIE (13). Departamento de Investigaciones Educativas, México.

Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social* (47), pp. 21-32. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n47/n47a02.pdf>

Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad* (256). Disponible en: <https://nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-aportes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/>

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.

Saccone, M. (2012). "Escuelas y familias en un "pueblo" del sur santafesino. Un estudio socioantropológico de prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil. Tesis de Licenciatura en Antropología (Orientación Sociocultural)". Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/22515>

**Segalen, M.** (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid, Taurus Ediciones.

**Segura, R.** (2023). Antropología, pandemia y ciudad. Notas sobre la distancia en la investigación antropológica en contextos urbanos. *Cuadernos de Antropología Social* (157), pp. 25-40. Disponible en: <http://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/CAS/article/view/12625/11347>

**Siede, I.** (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós.

**Siede, I.** (2021). *En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc- Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

**Terigi, F.** (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En: Dussel, Ferrante y Pulfer (2020). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 243-250. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

**UNICEF** (2020). La educación en familia en tiempos del COVID-19. Disponible en: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/educacion-familia-covid-19>

**Visacovsky, S.** (2023). La mirada de la esposa de Lot o lo que la antropología ha ayudado a entender la pandemia de COVID-19. *Cuadernos de Antropología Social* (157). Disponible en: <http://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/CAS/article/view/12764>

**Ziegler, S.** (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años 90. *Cadernos de Pesquisa* (38) 134, pp. 393-411. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BkRnM7nMMCpkJMZBb9GLJft/?format=pdf&lang=es>

**Ziegler, S.** (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (8)19, pp. 653-677. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001905.pdf>

## Documentos oficiales

**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>

**Coordinación de Investigación y Prospectiva** (2020). “Informe sobre el relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio”. Disponible en: <https://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>

**Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género** (2020). *Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo Doméstico y de Cuidados no Remunerados al Producto Interno Bruto*. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los\\_cuidados\\_-\\_un\\_sector\\_economico\\_estrategico\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_cuidados_-_un_sector_economico_estrategico_0.pdf)

**Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género y UNICEF** (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niños, niñas y adolescentes a cargo de mujeres*. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hogares\\_pandemia\\_final\\_29.04.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hogares_pandemia_final_29.04.pdf)

**Ministerio de Economía y UNICEF** (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niños, niñas y adolescentes a cargo de mujeres*. Buenos Aires: MECON, UNICEF y Fondo Conjunto para los ODS. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/desafios-politicas-cuidados-hogares-a-cargo-de-mujeres>

**Ministerio de Educación de la nación** (2020a). *Informe preliminar: Encuesta a Hogares*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y UNICEF. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_preliminar\\_encuesta\\_a\\_hogares.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf)

**Ministerio de Educación de la nación** (2020b). *Evaluación Nacional del proceso de Continuidad pedagógica. Informes preliminares de las Encuestas a equipos directivos y hogares*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y UNICEF. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen\\_de\\_datos\\_informes\\_preliminares\\_directivos\\_y\\_hogares\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_0.pdf)

**Ministerio de Educación de la nación** (2020c). *Informe final: Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020. Libro digital, PDF - Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1ycD1vwIQjRGKtA2BIEChyndG51LJO-Qq/view>

**Ministerio de Educación de la nación** (2020d). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad pedagógica*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

Ministerio de Educación de la nación (2021) *A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la nación Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/28-11-20\\_a\\_las\\_aulas\\_-\\_sintesis\\_de\\_acciones\\_y\\_plan\\_de\\_trabajo\\_2021.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/28-11-20_a_las_aulas_-_sintesis_de_acciones_y_plan_de_trabajo_2021.pdf)

## Decretos presidenciales

Decreto N° 297/2020

Decreto N° 690/2020

Decreto N° 875/2020

Decreto N° 241/2021

## Resoluciones MEN

Resolución MEN N°106/2020

Resolución MEN N° 108/2020

Resolución MEN N°0112/2021

## Resoluciones CFE

Resolución CFE N° 363/2020

Resolución CFE N° 364/2020

Resolución CFE N° 366/2020

Resolución CFE N° 368/2020

Resolución CFE N° 370/2020

Resolución CFE N° 387/2021

Resolución CFE N° 400/2021

Resolución CFE N°402/2021 Anexo I y II

