

Tiempo y espacio cotidiano. Un análisis de procesos escolares en pandemia (2020-2021)¹

María Victoria Pavesio

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario
Argentina
vickypavesio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8862-3397>

RESUMEN

En este artículo se analizan las transformaciones que la pandemia ha generado en la cotidianeidad escolar durante los períodos 2020 y 2021 focalizando en el *tiempo* y el *espacio cotidiano*. Se busca describir y contrastar sus reconfiguraciones, no sólo a nivel de las normativas oficiales sino en relación con las concretas condiciones de existencia de las escuelas y los sujetos particulares implicados en tales procesos. Planteamos que si bien el contexto pandémico ha transformado el *tiempo* y el *espacio escolar cotidiano* en múltiples sentidos, se trata de aspectos que en la realidad social se encuentran en permanente cambio. Lo que varía es, según los períodos históricos, el ritmo con que algunos cambios se nos presentan. Tales avances se desprenden de una investigación socioantropológica en curso, iniciada en el año 2016, centrada en el análisis del trabajo docente en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario. Dicho estudio se realiza desde un enfoque teórico-metodológico relacional y en base a un trabajo etnográfico intensivo y de larga duración que combina diversas estrategias investigativas: entrevistas en profundidad a docentes y equipos directivos, observaciones escolares así como una modalidad de co-investigación denominada Taller de Educadores.

PALABRAS CLAVE

Tiempo, Espacio, Cotidianeidad, Escuelas, Pandemia.

¹ El presente artículo se enmarca en una investigación doctoral en curso titulada: "El trabajo docente en su configuración cotidiana. Un estudio antropológico en escuelas primarias en contextos de pobreza urbana (Santa Fe, Argentina)", dirigida por la Dra. Elena Achilli y codirigida por la Dra. María Rosa Neufeld. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología), Facultad de Filosofía y Letras. A la vez, recupera y profundiza el resumen enviado al IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina "La investigación Educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos", organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación. Buenos Aires, 17, 18 y 19 de agosto de 2022



Everyday time and space. An analysis of school processes in pandemic (2020-2021)

ABSTRACT

This article analyzes the transformations that the pandemic has generated in the school everyday life during the periods 2020 and 2021, focusing on *everyday time and space*. It seeks to describe and contrast its reconfigurations, not only at the level of official regulations but also in relation to the concrete conditions of existence of schools and the particular subjects involved in such processes. We propose that although the pandemic context has transformed *everyday school time and space* in multiple senses, these are aspects of social reality that are in permanent change. What varies according to historical periods is the pace at which some changes are presented to us. Such advances are the result of an ongoing socioanthropological research, initiated in 2016, focused on the analysis of teaching work in public elementary schools inserted in contexts of poverty in the city of Rosario. This study is carried out from a relational theoretical-methodological approach and based on an intensive and long-term ethnographic work that combines several research strategies: in-depth interviews with teachers and management teams, school observations as well as a co-research modality called Educators Workshop.

KEYWORDS

Time, space, everyday life, schools, pandemic.

Tempo e espaço cotidiano. Uma análise dos processos escolares em pandemia (2020-2021)

RESUMO

Este artigo analisa as transformações que a pandemia gerou na cotidianidade escolar durante os períodos de 2020 e 2021, centrando-se no *tempo e espaço cotidiano*. Procura-se descrever e contrastar as suas reconfigurações, não só em relação aos regulamentos oficiais mas também em relação às condições concretas de existência das escolas e dos sujeitos particulares envolvidos em tais processos. Pressupõe-se que, embora o contexto pandémico tenha transformado o *tempo e espaço escolar cotidiano* em vários sentidos, estes são aspectos da realidade social que estão em constante mudança. O que varia de acordo com períodos históricos é o ritmo em que algumas mudanças ocorrem. Estes avanços são o resultado de uma investigação sócio-antropológica contínua, iniciada em 2016, centrada na análise do trabalho dos professores nas escolas primárias públicas em contextos de pobreza na cidade de Rosário. Este estudo é realizado a partir de uma abordagem teórico-metodológica relacional e com base num trabalho etnográfico intensivo e a longo prazo que combina várias estratégias de investigação: entrevistas em profundidade com professores e equipas de gestão, observações escolares e uma forma de co-pesquisa chamada Taller de Educadores.

PALAVRAS-CHAVE

tempo, espaço, cotidianidade, escolas, pandemia.



FECHA DE RECIBIDO 12/07/2022

FECHA DE ACEPTADO 20/03/2023

COMO CITAR ESTE ARTICULO

Pavesio, MV. (2023) *Tiempo y espacio cotidiano*. Un análisis de procesos escolares en pandemia (2020-2021). Revista de la Escuela de Antropología, XXXII, pp. 1-20. DOI 10.35305/rea.viXXXII.211

Introducción

Mientras tanto, los físicos siguen afirmando que miden el tiempo, utilizando para ello fórmulas matemáticas (...) Pero al tiempo no se puede ni ver ni sentir, ni escuchar ni gustar ni oler. La pregunta sigue flotando sin obtener respuesta: ¿cómo puede medirse algo que los sentidos no pueden percibir? (Elías, 1989: 10)

Iniciar con un fragmento de N. Elías aporta indicios para explicitar desde qué enfoque abordaremos la categoría *tiempo*. Lejos de pretender medirlo mediante cálculos y operaciones matemáticas, conceptualizamos el *tiempo* como "una red de relaciones a menudo bastante compleja" en donde confluyen aspectos físicos, naturales, del acontecer social y de la vida individual (Elías, 1989: 67). Aquello que entendemos por *tiempo* varía según las sociedades "no sólo de manera histórica y accidental, sino estructurada y dirigida" (Elías, 1989: 49). Asimismo, señala el autor, no debemos confundir el *tiempo* con aquellos instrumentos útiles para orientarnos "en el flujo continuo de acontecimientos" como son los relojes y calendarios (Elías, 1989: 87). Tales dispositivos revelan, en todo caso, el carácter simbólico del *tiempo*; sirven para determinar aspectos concretos como una jornada laboral o un eclipse lunar "pero ese algo no es, hablando con rigor, el tiempo invisible" (Elías, 1989: 10). "El 'tiempo' en cuanto tal no es visible ni tangible y por ende, ni observable ni medible, y por ello ni se extiende ni se contrae" (Elías, 1989: 120). En sintonía con ello, se encuentran los argumentos de Hargreaves quien plantea que "no hay puntos fijos en el espacio o en el tiempo" (Hargreaves, 1992: 44);



aquello que consideramos como tiempo objetivo, incluso en forma de tiempo del reloj, es "una construcción humana y un acuerdo en torno al cual la mayor parte de nosotros organizamos nuestras vidas" (Hargreaves, 1992: 44).

Desde dicha perspectiva teórica en torno al *tiempo* (Elías, 1989; Hargreaves, 1992), en este escrito focalizamos el análisis en la dimensión *cotidiana* del *tiempo* y el *espacio*, es decir, en el "aquí" y el "ahora" de los sujetos particulares (Heller, 1977): "Así como el espacio cotidiano se refiere al aquí particular, el tiempo se refiere a su ahora. El sistema de referencia del tiempo cotidiano es el presente (...) del particular y de su ambiente (Heller, 1977: 385). ¿De qué modos se ha reconfigurado el *tiempo* y el *espacio* cotidiano, el "aquí" y el "ahora" de los sujetos particulares, tras la irrupción de la pandemia?

El enfoque teórico metodológico que orienta la investigación en curso parte de una perspectiva socioantropológica que busca conocer la cotidianeidad escolar como campo en que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005). Ello supone que si bien nuestra investigación se orienta a nivel de los procesos cotidianos, focalizando en los/as docentes, sus experiencias, prácticas y sentidos, no dejamos de considerar e integrar al análisis las tramas de relaciones y procesos más estructurales. Se trata, como plantean Rockwell y Ezpeleta, "de comprender momentos singulares del movimiento social" (1983: 4), de constituir un presente histórico en el que se reconozcan las huellas y contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica (Rockwell, 1985).

Para el presente escrito, el sustento empírico que someteremos a análisis se basa en el trabajo de campo realizado durante los períodos 2020 y 2021 y en el corpus documental de resoluciones y normativas emitidas en pandemia. Ahora bien, dos aclaraciones al respecto. En primer lugar, mencionar que las alteraciones en la modalidad y funcionamiento de los establecimientos escolares, así como las medidas de ASPO/DISPO¹, inevitablemente han reper-

1 ASPO/DISPO: Aislamiento social preventivo y obligatorio; Distanciamiento social preventivo y obligatorio.



cutido en los modos en los que habitualmente realizamos trabajo de campo. Ello supuso una constante readecuación de las estrategias investigativas según los diversos momentos contextuales. Durante el 2020, ante la imposibilidad de asistir a las escuelas, sostuvimos intercambios con maestras/os y directivos, en mayor medida con aquellos/as con quienes ya habíamos construido vínculos previos a la pandemia, mediante mensajes de WhatsApp, llamadas o a través del correo electrónico. Ya para el 2021, con el retorno a la presencialidad, hemos retomado el habitual trabajo de campo etnográfico. La segunda aclaración refiere a que el material empírico que sustenta este escrito forma parte de una investigación más amplia iniciada en el año 2016. El recorte empírico se deriva de un mapeo de escuelas insertas en contextos de pobreza atravesadas por procesos de desigualdad, en su mayoría, privados de los servicios públicos básicos como desagüe cloacal, agua corriente, luz, transporte público, recolección de residuos. A partir de ello, hemos seleccionado aquellas escuelas con mayor condensación de conflictos según el imaginario social, así como docentes con largas trayectorias en los establecimientos a fin de acceder a prácticas historizadas. Desde entonces, hemos desplegado diversas estrategias investigativas: entrevistas en profundidad a docentes; observación de los procesos educativos dentro y fuera del aula -ingresos y egresos, actos, ferias, clases, recreos, reuniones institucionales-; como también un proceso de co-investigación denominado *Taller de Educadores* (Achilli, 2017). Respecto a esta última estrategia, el Taller de Educadores -en adelante TE-, se trata de una modalidad de co-investigación que en diferentes temporalidades -2016, 2019 y 2022- hemos llevado a cabo junto a docentes en actividad que se desempeñan en escuelas atravesadas por múltiples desigualdades. Fundamentalmente, el TE se configura como una estrategia intensiva de investigación social, en tanto "permite acceder al conocimiento de determinados procesos socioculturales en profundidad", que combina "un modo de generación de conocimientos -en relación a determinada problemática social- y un modo de coparticipación colectiva alrededor de algún objetivo que reúne" (Achilli, 2009: 95). En otras



palabras, se trata de un proceso en el que se combinan ciertas estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas, a partir del análisis colectivo de registros etnográficos que construyen los/as mismos/as docentes. De ahí que se lo caracteriza como un proceso de co-investigación orientado a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 2017; 1986).

Partimos de considerar que los cotidianos escolares, lejos de ser inmutables, revisten un carácter de permanente dinamicidad. Aunque determinados cambios no sean tan evidentes, una mirada más atenta y situada de los procesos que allí se despliegan arroja que las escuelas, en tanto construcciones sociohistóricas, "son mutables" y "se transforman" en múltiples sentidos (Rockwell, 2018: 490). Aspectos clave de las condiciones materiales de cada escuela, "a veces poco visibles", como las prácticas docentes, o "las pautas de organización del espacio y del tiempo" (Rockwell y Mercado, 1988: 69), se encuentran en continuo proceso de cambio. Ello se explica, recuperando a Heller (1977), por ciertas características que reviste el *tiempo cotidiano*. Entre aquellas señaladas por la autora, interesa destacar la irreversibilidad y el ritmo del *tiempo cotidiano*: "el tiempo no "camina" ni veloz ni lento: todo hecho es igualmente irreversible. Por el contrario, el ritmo del tiempo cambia notablemente según los períodos históricos" (Heller, 1977: 390). La tendencia general de la historia es hacia una aceleración del ritmo del *tiempo*, proceso que genera, a la vez, que la vida deba ser "reordenada con frecuencia" (Heller, 1977: 390).

El *tiempo* y el *espacio cotidiano*, entendido como sistema de referencia (Heller, 1977), como "entramado de relaciones" (Elías, 1989: 4), adquiere especial relevancia para su estudio en el actual contexto. La pandemia ha generado en todos los ámbitos de la vida social sustanciales procesos de transformación. La realidad escolar no ha permanecido ajena a todo ello, sino que también ha debido reordenarse.



Tiempo y espacio cotidiano: período escolar 2020

Hay épocas en las cuales la estructura social apenas cambia durante siglos, y épocas en las cuales un siglo o quizás un decenio ve una serie de acontecimientos resolutivos. La aceleración del ritmo del tiempo es -al menos desde la aparición del capitalismo- una tendencia general de la historia (Heller, 1977: 390)

Con el arribo del COVID-19 a nuestro país, las clases presenciales de enseñanza, en todos los niveles y modalidades, fueron suspendidas (Res. N° 108/2020 Min. de Educación de la Nación). Una medida inicialmente planteada por quince días pero que, según continuó avanzado el virus, terminó extendiéndose durante todo el 2020. Este “abrupto y obligado pasaje de la escolaridad presencial a la modalidad remota” supuso, en efecto, una reorganización del *tiempo* y del *espacio cotidiano* (Ambao, et. al, 2021: 13)².

En las escuelas con las cuales veníamos trabajando previamente, insertas en contextos de pobreza, la virtualidad no constituyó una alternativa posible. Se trata de barrios en donde la señal de internet suele ser deficiente y de familias que, en su mayoría, no disponen de dispositivos informáticos indispensables para ello. Según las experiencias documentadas, la herramienta tecnológica disponible que permitió cierta comunicación fue, en la mayoría de los casos, el celular, el cual debía compartirse con el grupo familiar. De manera que el modo encontrado por los/as docentes para lograr alguna *continuidad pedagógica* ha sido la de enviar las actividades en formato papel semanalmente a través de las familias los días en que éstas asistían a la escuela a retirar el bolsón alimentario –ya que el comedor continuó funcionando mediante la entrega de viandas–.

De las múltiples categorías que se han utilizado para caracterizar las transformaciones producidas en el *espacio cotidiano* escolar durante el período 2020, planteamos que la de “educación remota” (Ambao, et. al, 2021:17) es la que más se aproxima para dar cuenta de tales procesos:

² Cabe señalar que la suspensión de la asistencia, según la normativa, aplicaba sólo para estudiantes en tanto que el personal docente, no docente y directivo debía concurrir normalmente “a los efectos de mantener el desarrollo habitual de las actividades administrativas, la coordinación de los servicios sociales y las actividades pedagógicas que se programen para el presente periodo de excepcionalidad” (Res. N° 108/2020 Min. de Educación de la Nación).



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

A nivel espacial, se produjo una “lejanía entre los cuerpos y del lugar donde habitualmente la escolarización se realiza (la escuela y su vida cotidiana)” (Ambao, et. al, 2021: 17). Esta “migración forzada” (Chendo, 2020) de docentes y estudiantes a sus hogares supuso, entre otras cosas, que el *espacio cotidiano* para el desarrollo de los procesos escolares, el “aquí particular” de los sujetos (Heller, 1977), ya no fuese principalmente la escuela. Docentes y niños/as debieron efectuar las actividades escolares y laborales desde sus hogares prescindiendo, además, de la co-presencia, un elemento constitutivo de la escolarización obligatoria (Ambao, et. al, 2021).

Este inédito escenario generó, o profundizó otras situaciones en torno al *espacio* y su reorganización. Según Dussel (2020), la pretensión de trasladar la escuela a la casa implicó una superposición de espacios donde el hogar devino multifunción. En dicho período, más que nunca, en el hogar debieron efectuarse múltiples actividades, tanto escolares, laborales, domésticas, como de cuidados³. A este proceso la autora lo ha denominado “domesticación del espacio escolar” (Dussel, 2020), en tanto ha sido el hogar el *espacio* ponderado desde las políticas oficiales, ante la imposibilidad de asistir a las escuelas, para dar continuidad a los procesos escolares.

A esta descripción de los procesos escolares en torno al *espacio cotidiano*, interesa añadir la dimensión temporal –una distinción realizada a los fines analíticos ya que ambas se relacionan e influyen entre sí–. ¿Qué sucedió con el *tiempo* escolar? ¿De qué modos se ha reconfigurado y reorganizado el *tiempo cotidiano*? Así como el *espacio*, el *tiempo* escolar cotidiano también ha debido reorde-

3 Una aglutinación de tareas (productivas y reproductivas) en un mismo espacio que también ha sido señalado como aspecto problemático desde los estudios de género (Batthyány en Universidad de Antioquia, 2020; Morgade, 2020).



narse (Heller, 1977). La suspensión de las clases presenciales y el despliegue de una *educación remota* tendieron a diluir “cierto encuadre institucional” (Ambao, et. al, 2021: 55). Las jornadas escolares se extendieron considerablemente; las fronteras entre los turnos se desdibujaron y el *tiempo* escolar permeó la vida cotidiana en múltiples sentidos (Dussel, 2020) -sin desconocer la gran interpenetración que siempre ha existido entre escuelas y familias (Achilli, 2009)-. Dicha “migración” de la escuela al hogar o, dirá Rockwell, este intento de transformar la casa en aula, no ha hecho más que complicar la vida de conjuntos sociales atravesados por profundas desigualdades sobrecargando, principalmente, a maestros/as y familias (en Ministerio de Educación, 2020).

Para los/as docentes, esto supuso un incesante flujo de consultas durante amplios rangos horarios y días de la semana respecto de las actividades enviadas. “Mi horario de trabajo es a cualquier hora”, argumenta una docente (maestra 1er grado, R5-20, 22-05-2020)⁴, “es como que damos clase o nos hacen preguntas en cualquier hora del día y cualquier día” (maestra 7mo grado, R4-20, 22-05-2020). Para los/as niños/as, la realización de las actividades pedagógicas en sus hogares también tuvo sus complejidades. En primer lugar, las desfavorables condiciones socioeconómicas, habitacionales y laborales de sus familias dificultaron, en gran manera, el sostenimiento de esta *educación remota*: “La condición socioeconómica de nuestros alumnos y alumnas es de escasos recursos, están en una situación de vulnerabilidad bastante grande, partiendo de la falta agua en sus hogares” (maestro 4to grado, R7-20, 23-05-2020). Por otro lado, la situación de que se trata de niños y niñas que, en oportunidades, requirieron del acompañamiento de adultos para la realización de las actividades propuestas. Acompañamiento que, por diversos motivos, no siempre pudo ser garantizado. Así lo expresaba una docente: “Familias que muchas no están alfabetizadas, o no comprenden las consignas y no se animan a decirlo, o que están pensando cómo conseguir un plato de comida (maestra 4to grado, R8-20, 26-05-2020).

4 El modo de nomenciar los registros de campo, como el recién citado (R5-20, 22-05-2020), se corresponde con la siguiente información: R: registro de campo; N°- (5) indica qué número de registro estamos utilizando (los cuales son archivados en orden cronológico); -N° (20) alude al año calendario; DD-MM-AAAA: la fecha exacta del registro (22-05-2020).



Tiempo y espacio cotidiano: período escolar 2021

El ciclo lectivo escolar 2021 presentó considerables modificaciones respecto al período anterior recientemente descrito. Simultáneamente, se trató de un escenario que, lejos de presentarse invariable durante todo el año, se fue modificando a partir de las diversas resoluciones ministeriales y según las heterogéneas condiciones de posibilidad tanto de las instituciones educativas como de los sujetos. En tal sentido, hemos distinguido dos subperíodos: Primer cuatrimestre: Regreso presencial y gradual a las aulas; Segundo cuatrimestre: Jornada escolar completa y presencialidad plena

Primer cuatrimestre: Regreso presencial y gradual a las aulas

Para comienzos del ciclo 2021 se estableció "el regreso progresivo al dictado de clases presenciales en los establecimientos educativos" en "coexistencia de formatos de educación en la distancia" (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). Desde los lineamientos oficiales se propuso un sistema educativo flexible, gradual, sistemático y en alternancia. Ello supuso la articulación, en simultáneo, de distintos formatos escolares (presencial y no presencial), y la combinación de distintos agrupamientos, tiempos y espacios. Respecto a la duración de la jornada escolar, la misma se redujo una hora, estableciéndose turnos de tres horas y media. A la par, se incorporaron nuevas rutinas como la "organización de entradas y salidas sin aglomeramientos, medida de temperatura al ingreso, aplicación de alcohol en manos (...) acciones de sanitización y limpieza", entre las más relevantes (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe).

El retorno a la presencialidad implicó que la escuela y, más precisamente, el aula recuperara cierta centralidad como *espacio* privilegiado para el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se trató de una reorganización espacial que no estuvo exenta de particularidades. La circular emitida por el Ministerio de Educación de Santa Fe el 10 de febrero estableció que los grados debían planificarse según la capacidad de cada aula, garantizando "el distanciamiento, la aplicación de medidas preventivas y la sanitización frecuente según corresponda" (Circu-



lar 001/2021, Min. de Educación de Santa Fe). Teniendo en cuenta que el distanciamiento social solicitado era de dos metros, en las escuelas documentamos que en las aulas los grupos de estudiantes, denominados “burbujas”, estuvieron compuestos por no más de doce a dieciséis estudiantes aproximadamente, que asistían a la escuela de manera alternada –tramos de asistencia presencial y de aprendizaje en casa–.

En torno a la organización del *tiempo* escolar, desde las normativas se determinó que la jornada en cada turno debía organizarse en cinco momentos: uno de ingreso y bienvenida; un módulo de clases de 90 minutos; un recreo de 30 minutos; un segundo módulo de 90 minutos de clase y un momento final de despedida. La normativa proporcionaba, además, sugerencias para reorganizar los horarios de ingreso y egreso de los/as estudiantes a los fines de evitar momentos con picos de circulación de personas: “se sugiere el ingreso a las 8.00 y hasta las 11.45 hs para el turno mañana y entre las 13.00 o 13.30 hs hasta las 16.45 hs para el turno tarde” (Circular 001/2021, Min. de Educación de Santa Fe).

Esta reorganización de la cotidianeidad escolar y, en efecto, del *tiempo y espacio cotidiano*, impulsada desde las normativas oficiales ha sido apropiada de múltiples modos por las instituciones escolares y los sujetos particulares. Pero antes de adentrarnos en dichas particularidades, resulta relevante destacar que la cantidad de circulares y resoluciones emitidas antes del inicio del ciclo escolar y, en general, durante todo el período 2021, lejos de orientar, en ocasiones ha generado situaciones de confusión. Así lo expresaban docentes e integrantes del equipo directivo:

Desde los directivos nos enviaron dos circulares para leer sobre protocolo y lo vamos a estar charlando el viernes que tenemos plenaria virtual, y sabré que surge a partir de ahí (...) Total la incertidumbre para todxs, porque todo el tiempo se cambia la información (Docente de 2do grado, R1-21, 17-02-2021).

Han sacado circulares a las 11 de la noche para saber lo que había que hacer. La circular a lo único que abrió es a más interrogante porque estaban todas las directoras preguntando casi caso por caso, porque hay muchos casos que ser atendidos muy



individualmente y sin saber que hacer, viste, y a qué van a ir las maestras... y otros decían que era desde la virtualidad y después salió el ministerio a decir que no, que tenía que ser desde la presencialidad pero que tenían que ir a la escuela las que estaban vacunadas (Integrante del equipo directivo, R9-21, 03-05-2021).

Por otra parte, respecto a la fecha propuesta para el inicio de clases, según el Ministerio de Educación el ciclo lectivo 2021 debía comenzar el 17 de febrero para los grupos prioritarios –séptimo grado– y el 15 de marzo para el resto de los grados⁵. Sin embargo, en una de las escuelas registramos que las clases efectivamente comenzaron el 25 de febrero. Ello se debió a que cuando debían iniciar las clases la escuela no contaba con un servicio tan esencial como el agua. Desde la dirección señalaron que las cisternas de agua estaban obsoletas, con filtraciones, y que debían ser reemplazadas. Una situación que, desde luego, generó tensiones. Por un lado, el Ministerio de Educación –con representantes que se apersonaron en la escuela–, tras el argumento de que “todos los chicos tienen que estar en la escuela”. Por el otro, integrantes del equipo directivo que contraargumentaban: “Me querían hacer empezar, aunque no tuviera agua y que le lavara las manos con alcohol (...) si no hay agua no vamos a tener a los chicos acá adentro” (Integrante del equipo directivo, R5-21, 24-02-2021). De modo que, entre trámites burocráticos, presupuestos y arreglos, las clases en dicha escuela pudieron iniciar recién una semana después de lo establecido oficialmente.

Otro aspecto derivado de las normativas se vincula al momento de ingreso de los/as niños/as a la escuela. Se trató de una medida que, en términos generales, pudo llevarse a cabo sin mayores dificultades. Para este período, los/as docentes se acercaban a la puerta del establecimiento, tomaban lista de sus respectivas burbujas y, de este modo, iban ingresando progresivamente. Una vez adentro, las asistentes escolares les controlaban la temperatura y

5 Según una Resolución del Consejo Federal de Educación denominada “Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores” debía darse prioridad en el regreso a las aulas al último año de la educación primaria y al último año de la educación secundaria por considerarlos, en este contexto pandémico, “momentos críticos de la escolaridad (finalización e inicio de los niveles educativos obligatorios)” (Resolución del CFE N° 364/2020, Anexo).



sanitizaban las manos con alcohol. Realizados tales procedimientos, los/as niños/as se disponían en el patio o galería para izar o arriar la bandera, según correspondiera. Concluida esta rutina de ingreso y saludo, que articulaba nuevas y viejas prácticas, se procedía al ingreso a las aulas.

En torno al *espacio* áulico, fue común encontrar carteles en las puertas de los salones indicando los nombres de los/as estudiantes pertenecientes a cada burbuja. En su interior, los bancos ubicados en semicírculos –esto ya venía siendo así con anterioridad a la pandemia–, con una distancia considerable entre sí pero que no cumplía con el protocolo. Asimismo, fue recurrente, sea al inicio de la clase o durante la misma, que las/os docentes separaran los bancos con el objetivo garantizar algún distanciamiento, o que realizaran solicitudes respecto al protocolo: “no podemos estar tan cerca, ya lo saben” (maestra 5to grado, R7-21, 15-04-2021). Así como el momento de ingreso, el egreso de la escuela también ha sufrido modificaciones. En una de las escuelas registramos que, para evitar aglomeraciones, los grados más pequeños se retiraban por la puerta principal mientras que los más grandes lo hacían por el sector del Nivel Inicial. Momento que tampoco estuvo exento de alguna recomendación docente o por parte del equipo directivo hacia los/as estudiantes –no correr, usar correctamente el barbijo o respetar el distanciamiento requerido–.

En relación al momento del recreo, durante este período de jornada reducida, sólo se contaba con uno de treinta minutos. Durante el desarrollo de los mismos, también fueron recurrentes las solicitudes de docentes hacia los/as niños sobre las medidas de cuidado: permanecer junto a su burbuja, el uso correcto del barbijo, no correr, no beber agua de las canillas. Según lo documentado, y en sintonía con lo señalado por las/os docentes, se desprende que el protocolo sociosanitario respecto al distanciamiento social ha sido difícil de garantizar y respetar durante los recreos, sea porque niños/as de diferentes “burbujas” se acercaban para jugar entre sí, intercambiar cartas o solicitarse algún material. Una vez que el timbre indicaba el final del recreo, las/os docentes se ubicaban en la puerta de sus respectivos salones para sanitizar las manos de los/as niños/as e ingresar al aula para trabajar en el último módulo de una hora y treinta minutos.



Otro aspecto que interesa mencionar remite a la reorganización de las materias y las especialidades debido, fundamentalmente, a la reducción de la jornada escolar y la bimodalidad. Sobre ello, una docente de segundo grado señalaba que, durante el primer cuatrimestre, por la modalidad de alternancia, sus estudiantes no tendrían educación física motivo por el cual ella misma se encargaría de darles alguna actividad física dentro del salón de clases para “mover un poco el cuerpo” (maestra 2do grado, R6-21, 08-04-2021). Es decir que la alternancia trajo consigo, junto con la rotación de los/as niños/as y ciertas modificaciones en el cronograma de las materias recién señalada, transformaciones en relación al trabajo docente. En tal sentido, resulta preciso señalar que la bimodalidad ha sido experimentada diferencialmente por estudiantes y docentes. En contraste con los primeros, que concurrían a la escuela de manera alternada una semana sí y otra no -disposición que no estuvo exenta de confusiones e incertidumbres⁶, los/as docentes debían asistir en sus horarios correspondientes todos los días, todas las semanas, debiendo llevar adelante la tarea docente tanto para los grupos que concurrían presencialmente como para los que no. Esto significó, inevitablemente, un incremento notable de su trabajo cotidiano. En otro artículo planteamos, a partir del trabajo de campo realizado durante el ciclo escolar 2020, que los/as docentes debieron desplegar un doble trabajo: por un lado, adecuar sus propuestas pedagógicas a la modalidad de educación a distancia mediante la entrega de actividades en formato papel, y por el otro, considerar que posiblemente ciertos contenidos serían mediados por adultos u otros sujetos a cargo de la escolarización de los/as niños/as (Pavesio, 2020). Para el período 2021, caracterizado por la bimodalidad, es posible plantear que a ese doble trabajo docente se le ha añadido una tercera tarea: planificar actividades tanto para el grupo que asiste presencialmente como para el que no, considerando, también, el acompañamien-

6 Según lo documentado, en ocasiones la modalidad de alternancia suscitó situaciones de confusión en las propias familias respecto a los días que debían enviar a los/as hijos/as a la escuela. Una docente refería: “Hay una realidad, los padres hasta el día de hoy no saben cuándo tienen que venir [los/as niños/as], yo les aviso por el grupo, pero nunca saben... aun pongo la burbuja y ahí me preguntan ¿mi hijo tiene que venir?” (maestra 2do grado, R10-21,14-05-2021)



to de familiares u otros adultos a cargo. Sostener esta dinámica adquirió sus complejidades, tanto para los/as maestros/as como para los niños/as y sus familias. Sobre ello, una docente manifestaba: "suelo trabajar con las dos burbujas lo mismo, pero a veces cada grupo toma un ritmo diferente. La otra burbuja, entre que hubo plenaria y no hubo clases, otro día llovió... se desfasa" (maestra 5to grado, R7-21, 15-04-2021). Otra docente refería: "Trabajo a cualquier hora, me preguntan sábado, domingo (...). Me suelo tomar los sábados, pero el domingo alrededor de las 17 horas comienzo a pensar y planificar la semana" (maestra 2do grado, R10-21,14-05-2021). De manera conjunta, dicha situación también ha representado una sobrecarga para las familias y los/as niños/as quienes no siempre han podido cumplimentar con las tareas, o el denominado *aprendizaje en casa*, por diversos motivos -condiciones edilicias precarias, falta de servicios básicos, prioridad por cubrir necesidades vitales básicas-, así como estar al tanto de las novedades según las diversas circulares emitidas. Sobre esto último, el domingo 2 de mayo el Min. de Educación de Santa Fe emitió una circular en donde se estableció, "a los efectos de extremar los cuidados para evitar el aumento de los contagios", una nueva "suspensión preventiva del dispositivo de presencialidad en las escuelas de todos niveles y modalidades" por una semana (Circular N°007/2021, Min. de Educación). Una situación que ocasionó confusión no sólo en directivos y docentes sino en las propias familias que no comprendían si debían enviar o no a sus hijos/as a la escuela.

Segundo cuatrimestre: Jornada escolar completa y presencialidad plena

El segundo cuatrimestre llegó de la mano con nuevas normativas generando, una vez más, que el *tiempo* y el *espacio* escolar deba ser reordenado (Heller, 1977). Una circular emitida el 22 de julio del 2021 resolvió "recuperar la jornada simple completa", prologando el *tiempo* de permanencia en las escuelas a cuatro horas y media (Circular 020/2021, Min. de Educación de Santa Fe). Junto con dicha medida, que continuaba conviviendo con la bimodali-



dad basada en la alternancia semanal, se propuso una jornada escolar “que contemple tres bloques horarios de setenta minutos y dos espacios de recreación, propicios para ventilar las aulas, de quince minutos cada uno” (Circular 020/2021, Min. de Educación de Santa Fe). De este modo, se pasa de tener dos módulos de 90 minutos y un solo recreo de 30 minutos, a contar con tres bloques de clases de una hora cada uno con dos recreos intermedios. Asimismo, se recuperan gradualmente las actividades vinculadas a la jornada extendida.

Con más de la mitad del año avanzado, más precisamente a partir del 30 de agosto del 2021, comenzó a regir una nueva resolución a nivel nacional, emitida por el Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 400/2021). A partir del reconocimiento de una mejora “en los indicadores epidemiológicos junto al avance en el proceso de vacunación y el aumento de las temperaturas en todo el territorio argentino” y “con la firme convicción de que se debe intensificar la presencialidad escolar sin renunciar al cuidado de la salud” se proponen nuevos escenarios escolares (Res. CFE N° 400/2021). En dicha resolución se estableció a nivel nacional, pudiendo las jurisdicciones adecuarlo a su contexto local, el regreso a la jornada escolar con la totalidad de los/as alumnos/as por grado, quedando anulada la asistencia alternada en burbujas. Entre las condiciones indispensables para el regreso a la presencialidad plena, el documento detalla que en todos los casos la apertura de las escuelas continuaba implicando ciertas condiciones mínimas: distanciamiento físico –mínimo de 1,5 metros–; ventilación permanente; uso permanente de barbijo –a partir de los 6 años de edad–; higiene frecuente de manos; aislamiento de casos sospechosos y de contactos estrechos (Res. CFE N° 400/2021).

Con rutinas de ingreso y egreso similares a la etapa anterior, las dos grandes modificaciones para este subperíodo han sido, según lo estipulado en la circular, la asistencia plena y la recuperación de la jornada de cuatro horas y media. A partir de tales medidas, se vio un incremento significativo en la cantidad niños/as que concurrían a las escuelas. No obstante, según documentamos, pese al retorno de la presencialidad plena, los grados tendieron a no su-



perar los dieciocho/ veinte estudiantes –cuando la matrícula es de veintiocho a treinta y dos estudiantes aproximadamente por curso–. En una oportunidad, asistimos a una clase de segundo grado y registramos una asistencia total de diecinueve niños/as. Por tal motivo, la docente debió salir a buscar más bancos a otro salón al mismo tiempo que expresó: “hoy vinieron más niños de lo que usualmente estaban viniendo (...) Hace mucho que no pasábamos los catorce” (maestra 2do grado, R11-21, 24-11-2021). En una charla posterior explicaba que, si bien en el grado son veintitrés, “nunca vienen todos (...) en general vienen diez, catorce, quince (...) se quedan en la casa o van al centro con la mamá a pedir” (...) ya terminan las clases y es difícil la continuidad” (maestra 2do grado, R11-21, 24-11-2021).

Cierre provisorio

Nuestro interés en este artículo ha girado en torno a las transformaciones generadas por la pandemia durante los ciclos 2020 y 2021 focalizando en el *tiempo* y el *espacio cotidiano*. Partimos del supuesto que las políticas educativas y prescripciones oficiales nunca expresan de manera directa las experiencias vividas por los sujetos sino que sólo inciden en la medida en que éstas son apropiadas y traducidas en prácticas situadas (Rockwell, 1996). De ahí que en este escrito analizamos las heterogéneas reconfiguraciones producidas a nivel de los cotidianos escolares en diálogo con la cambiante situación epidemiológica, los textos normativos y las diversas condiciones de posibilidad tanto de las instituciones educativas como de los sujetos involucrados. Una serie de avances que, como planteábamos al inicio, se inscriben en una investigación más amplia, posibilitando el análisis de ambas dimensiones en clave de continuidades y transformaciones. En función de ello, advertimos que en épocas previas a la pandemia el *tiempo* y el *espacio* escolar, con diversas intensidades y particularidades, también han debido reordenarse con frecuencia.

En torno al *espacio* escolar hemos documentado, por ejemplo, modificaciones vinculadas con las condiciones deficitarias en la que se encuentran ciertos inmuebles –escaso mantenimiento, co-



nexiones eléctricas deficientes, filtraciones de agua, derrumbes de mampostería– provocando, por un lado, la clausura de ciertos salones y áreas y, al mismo tiempo, el traslado de los grados afectados a otros salones. Otra reorganización del *espacio* se vincula con proyectos orientados a mejorar ciertos aspectos de la cotidianidad escolar: desarrollo de huertas; realización de murales en las paredes y galerías; equipamiento y refacción del comedor escolar. Al interior de los salones, también documentamos procesos de reorganización en diversos sentidos. A diferencia de décadas anteriores, es común que los bancos ya no se acomoden hacia el frente del salón, por el contrario, es frecuente que los mismos se dispongan en semicírculos, que se agrupen para el trabajo colectivo o que se desplacen hacia los costados del aula para trabajar en el suelo.

Respecto al *tiempo* escolar cotidiano, éste siempre ha debido repartirse entre diversas materias, especialidades, los recreos y la alimentación. Como plantea Heller, “cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir bien el tiempo” (Heller, 1977: 389). Para los/as docentes, ello supone un trabajo “sujeto a mayor premura”: deben organizar un creciente número de materias y actividades en tiempos cada vez más concentrados (Rockwell, 2018: 500). Para los y las niñas, dicha fragmentación del *tiempo* (Quiróz, 1992) en ocasiones puede significar el desarrollo de experiencias escolares no integradas, es decir, un rompecabezas de materias, docentes y actividades difícil de armar.

Para cerrar, recuperamos los argumentos de Rockwell (2018) quien advierte que la aparente inmutabilidad escolar resulta de un alto nivel de abstracción. El desafío será, entonces, dilucidar pistas que den cuenta de la dinamicidad e historicidad de los complejos procesos escolares y que permitan relacionar las reconfiguraciones cotidianas escolares actuales con aquellas producidas en temporalidades previas.



Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, Elena (2017). "Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos". *Cuadernos de Antropología Social* (45): 7-20.
- ACHILLI, Elena (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Editorial Laborde.
- ACHILLI, Elena (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Editorial Laborde.
- Ambao, Carolina, et. al (2021). *Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio*. Serie Informes de Investigación N° 11. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- CHENDO, Mariana (2020). "Educación 2020: los migrantes forzados". *Iberoamérica Social*. 7 de mayo. En: <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- DUSSEL, Inés (Comp.) (2020). "La clase en pantuflas", en Dussel, Inés et al, (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- ELÍAS, Norbert (1989) [1984]. *Sobre el tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- HARGREAVES, Andy (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". *Revista de Educación*. Madrid, N° 298: 31-53.
- EZPELETA, Justa y Elsie ROCKWELL (1983). "Escuelas y clases subalternas". *Cuadernos Políticos*, México, D.F, N°37: 70-80.
- HELLER, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2020, 21 de mayo). *Jornadas Nacionales de Formación Docente. Apertura y primera mesa* [Archivo de video]. Panel de apertura: ¿Reinventar la escuela? ¡Reivindicar la escuela! Reflexiones desde una perspectiva histórica. Rockwell, E, Caruso y M. Arata, N. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=b-ar2w23QU4>
- MORGADE, Graciela (2020). "La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del "cuidado" como categoría y ejes de las políticas", en Dussel, Inés, et al (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- PAVESIO, M. Victoria (2020). "Trabajo docente y pandemia. Un análisis socioantropológico de experiencias magisteriales (Rosario; Argentina)". *Revista del IICE*, 48, jul/dic. Pp 223-237. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10214>



- QUIROZ, Rodrigo (1992). "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria". *Nueva Antropología*, XII (42): 89-100.
- ROCKWELL, Elsie (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Arata, N; et al, (Comps.), 1 ed. Buenos Aires: Clacso.
- ROCKWELL, Elsie (1985). "Etnografía y Teoría de la investigación educativa". *Dialogando*, N°8. Publicación de la RLICRE. Santiago; Chile.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado (1988). "La práctica docente y la formación de maestros". *Investigación en la Escuela*, DIE, N°4: 65-78.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2020, 24 de abril). *Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°1. Southwell, M. y Batthyány, K. Facebook. En: <https://www.facebook.com/152642552902/videos/1091536211218126>.

