

Luces y sombras

La educación escolar en contextos de interculturalidad de Neuquén y Salta a partir de la pandemia de COVID-19



por **M. Celeste Hernández,**
Andrea Szulc y Pía Leavy

M. Celeste Hernández

Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata/ Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0009-0006-6504-9536>

mcelestehernandez@gmail.com

Andrea Szulc

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6884>

andrea.szulc@gmail.com

Pía Leavy

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0000-0002-0712-7480>

pialeavy@gmail.com

RESUMEN

La reciente pandemia de COVID-19 trastocó fuertemente la vida social en todo el país. Este artículo documenta y analiza las tensiones, obstáculos y desafíos que afrontaron las escuelas en contextos de interculturalidad durante la “continuidad educativa” escolar propuesta en 2020 y el posterior retorno a la presencialidad. A partir de investigaciones etnográficas realizadas con comunidades mapuche de Neuquén y ava-guaraní, wichí y chorote de Salta, y también con docentes y directivos no indígenas, se busca visibilizar las maneras particulares en que las instituciones educativas, y en especial sus directorxs y docentes indígenas y no indígenas llevaron adelante el acompañamiento de las familias y de las trayectorias educativas de lxs niñxs indígenas. La profundidad temporal del trabajo antropológico con estas comunidades posibilitó registrar los impactos de la pandemia, sopesando continuidades y transformaciones, así como reflexionar sobre el rol de las escuelas en estos contextos. La educación intercultural se reveló una vez más como un campo en disputa en el cual las relaciones interétnicas, en ese difícil momento, vieron recrudescido su carácter históricamente asimétrico.

Palabras clave: educación escolar, pueblos originarios, interculturalidad, pandemia.



ABSTRACT

The recent COVID-19 pandemic has severely disrupted social life across the country. This article documents and analyzes the tensions, obstacles and challenges faced by schools in contexts of interculturality during the school education continuity” proposed in 2020 and the subsequent return to in person schooling. Based on ethnographic research carried out with Mapuche communities from Neuquén and Ava-Guaraní, Wichí and Chorote communities from Salta, and also with non-indigenous teachers and principals, the aim is to discuss the particular ways in which educational institutions, and especially their principals and indigenous and non-indigenous teachers, provided continuity for the schooling of the indigenous children and their families. The temporal depth of the anthropological research conducted with these communities made it possible to record the impact of the pandemic, weighing continuities and transformations, as well as reflecting on the role of schools in these contexts. Intercultural education once again revealed itself as a disputed field in which the asymmetrical historical aspect of inter-ethnic relations was intensified.

Keywords: school education, indigenous peoples, interculturality, pandemic

RECIBIDO: 15 de marzo de 2023

ACEPTADO: 10 de julio de 2023

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Hernández, M. C., Szulc, A., Leavy, P. (2023). Luces y sombras. La educación escolar en contextos de interculturalidad de Neuquén y Salta a partir de la pandemia de COVID-19. *Etnografías Contemporáneas*, 9 (17), 192-218.

Introducción

La pandemia de COVID-19 y las medidas adoptadas por los estados nacional y provinciales para hacerle frente impactaron fuertemente en toda la sociedad argentina, aunque de diferente manera. En relación con el ámbito escolar, la suspensión de las clases presenciales decretada el 16 de marzo de 2020 trastocó la vida cotidiana de las familias y las experiencias formativas de toda la población escolarizada.

Mucho se dijo acerca de la “continuidad educativa”,¹ una expresión común para aludir a ese tiempo en que se buscó sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras los encuentros entre docentes y estudiantes en los edificios escolares se vieron imposibilitados por la situación de emergencia sanitaria. Ese período se presentó como un desafío tanto para los gobiernos como para los múltiples actores que participan de la vida escolar. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, la frase “Seguimos educando” sintetizó un conjunto de estrategias para sostener el acceso a la educación escolar. Los recursos que hacen uso de la virtualidad fueron los más ampliamente difundidos para lograrlo. La elaboración y distribución de cuadernillos impresos, junto a contenidos de radio y televisión fueron igualmente promovidos desde los gobiernos nacional y provinciales, que además dieron continuidad a la atención alimentaria, al reforzar

¹ Empleamos las comillas para señalar palabras textuales registradas en el marco de entrevistas, conversaciones informales o fuentes.

una tarea que en muchos contextos ocupa también a las instituciones escolares. Por su parte, lxs trabajadorxs de las escuelas adecuaron, idearon y llevaron adelante muy diversas estrategias para acompañar a estudiantes y familias.²

En este artículo nos interesa visibilizar y analizar los roles que cumplieron las escuelas en contextos de interculturalidad durante la suspensión de la presencialidad escolar debido a la pandemia de COVID-19, a partir de investigaciones etnográficas realizadas con población mapuche de Neuquén y ava-guaraní, wichí y chorote de Salta, y las dificultades que tuvieron que enfrentar ante el regreso a la presencialidad.³

Describimos con cierto grado de detalle lo relevado etnográficamente, pues nos parece valioso “documentar lo no documentado” de la realidad social (Rockwell, 2009). A su vez, apostamos a poner en diálogo las experiencias registradas en espacios de nuestro país geográficamente distantes, donde, con marcadas diferencias y en constantes tensiones, la educación en contextos de interculturalidad es un punto central de disputa. Analizar los roles que cumplieron las instituciones educativas durante la pandemia por COVID-19 y los desafíos afrontados con la vuelta a la presencialidad escolar, no solo documenta aristas invisibilizadas de uno de los acontecimientos más significativos a nivel global, sino que también brinda renovados elementos para reflexionar sobre espacios educativos que suelen desenvolverse económica, política, social y culturalmente en los márgenes.

El trabajo etnográfico realizado con comunidades de pueblos originarios asentadas en zonas rurales, urbanas y periurbanas revela cómo aun cuando la pandemia tuvo efectos transformadores en la vida de las personas, estos se superpusieron a las condiciones de vida preexistentes, muchas veces profundizando las desigualdades socioeconómicas, tanto como las de género, etarias y aquellas que se delinear sobre las identidades étnicas. Las investigaciones etnográficas sostenidas en el tiempo con comunidades mapuche, avá-guaraní, wichí y chorote de la segunda y tercera autora, en particular sobre las infancias, su educación y sus familias, nos permitirán abordar los impactos de la pandemia en esos contextos interculturales, sopesando continuidades y transformaciones.

Desde ese anclaje, en primer término el escrito presenta sintéticamente algunas coordenadas que consideramos relevante reponer en cuanto a los antecedentes ya publicados en la temática, aspectos metodológicos y una breve caracterización de cómo las comunidades y familias de pueblos originarios de Neuquén y Salta se organizaron localmente frente a la pandemia. Luego, desplegamos la descripción y análisis en torno a dos ejes. En primer lugar nos enfocamos

2 Empleamos la “x” como una de las formas posibles del lenguaje no binario para referir a todas las opciones de género cuando hablamos de conjuntos de personas. Asimismo, especificamos hombres y mujeres o niñas y niños al referirnos a situaciones puntuales donde la distinción es pertinente.

3 La investigación en la que se basa este artículo fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (PIP 1639), la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación Científica (Pict 2020-615) y la British Academy, en el marco del programa “Humanities and Social Sciences Tackling Global Challenges”, proyecto “Infancias diversas y desigualdades educativas en la Argentina a partir de la pandemia”.

en las maneras en que directivos, docentes e integrantes de las comunidades indígenas hicieron frente a las situaciones que se presentaron a partir de marzo de 2020, cuando se declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a nivel nacional.⁴ En segundo lugar, atenderemos a los desafíos y dificultades involucradas en el regreso a la presencialidad escolar, muchos de los cuales, lejos de ser una novedad, dejaron al descubierto obstáculos de larga data para el desarrollo de las actividades educativas escolares en contextos de interculturalidad. Nuestro trabajo evidencia el complejo rol de estas escuelas como caja de resonancia de la crisis sanitaria, así como también lo que ocurrió con la interculturalidad, que se reveló una vez más como un campo en disputa en el cual las relaciones interétnicas, en ese difícil momento vieron recrudescido su carácter históricamente asimétrico.

Algunas coordenadas: Antecedentes, aspectos metodológicos y estrategias locales frente a la pandemia

a. Sobre la educación intercultural en Argentina y su devenir a partir de la pandemia

El área de educación escolar e interculturalidad se ha caracterizado por avances muy desiguales entre las diferentes provincias argentinas (Hecht, 2015), de acuerdo con el carácter descentralizado de la política educativa en nuestro país (Peschel-Paetzold, 2008). Por ejemplo, en la provincia del Chaco –a pesar de las profundas contradicciones en cuanto al reconocimiento de otros derechos de los pueblos originarios– se han oficializado las lenguas indígenas y desde 1987 se ha avanzado en la formación docente indígena. Esto a partir de la creación de escuelas públicas de gestión social indígena y en la expansión de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a los diferentes niveles educativos. Por su parte, en otras provincias, como las de Neuquén y Salta, el proceso de institucionalización de la EIB es mucho más reciente y limitado (Szulc, 2009; Hirsch y Serrudo, 2010; Hecht et al., 2018; Casimiro Córdoba, Flores y Ossola, 2021). Entre los obstáculos sobresalen la muy escasa capacitación del personal docente no indígena sobre la educación intercultural y los temas que involucran a los pueblos originarios, al igual que las persistentes barreras a la participación indígena (Szulc, 2021), así como la indefinición respecto a la figura del auxiliar indígena (Petz, 2010; Casimiro Córdoba, Flores y Ossola, 2021).

En relación con la pandemia, diversos informes han buscado documentar el impacto de las medidas de Aislamiento y Distanciamiento Social y Obligatorio implementadas por el gobierno argentino en niños y adolescentes (UNICEF, 2020, 2021a y b; Ministerio de Economía y UNICEF, 2021). Estos reportes brindan información sustantiva para observar los modos en que la suspensión de la presencialidad escolar aumentó la carga de cuidados sobre las mujeres de todas las edades al interior de los hogares (Ministerio

⁴ Se llamó de este modo a un conjunto de estrategias de prevención adoptadas por el Poder Ejecutivo Nacional Argentino que implicaron, entre otras disposiciones, la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los establecimientos educativos del país de todos los niveles.

de Economía y UNICEF, 2021), así como las maneras en que el cese de ingresos económicos afectó a la alimentación de lxs niñxs (UNICEF, 2021a). No obstante, estos documentos concentran su atención en el relevamiento de poblaciones que habitan zonas urbanas, mientras que son aún contados los estudios que exploran los efectos de la pandemia en el ámbito educativo entre los pueblos originarios (Hecht, Rockwell y Ames, 2020; Hecht, García Palacios y Enríz, 2021). Esos estudios han relevado la compleja situación afrontada por las escuelas con modalidad EIB durante el ASPO en áreas semiurbanas y rurales de distintas provincias argentinas con recorridos contrastantes en la modalidad. Allí se ha registrado el destacado rol desempeñado por directorxs y docentes para sostener las actividades escolares (diseño, entrega y corrección de actividades, alimentación, acceso a útiles, artículos de limpieza e higiene, entre otras). A su vez, se ha identificado entre los principales obstáculos la comunicación con lxs estudiantes por medio de internet o dispositivos tecnológicos y la consecuente búsqueda de otras vías para estar en contacto con lxs niñxs, jóvenes y sus familias (Aliata et al., 2020; Cantore et al., 2020; Hirsch y Soria, 2020; Hecht et al., 2021).

Asimismo, en tanto la escuela ocupa un lugar central como organizadora de la cotidianeidad infantil, la suspensión de la presencialidad escolar trastocó de manera significativa el día a día de lxs niñxs y de las personas que comparten sus vidas. Esto no solo respecto de los usos del tiempo y el espacio, y con ellos las actividades y vínculos, sino también en relación con las dinámicas de cuidados y el acceso a recursos alimentarios y a otros bienes y servicios esenciales, como señalan otros trabajos (Hernández, 2020; Enríz, García Palacios y Hecht, 2021; Casimiro Córdoba, Flores y Ossola, 2021; Hernández et al., 2021, Niñez Plural, 2020, Niñez Plural y Ubacyt Interculturalidad y Educación 2021; Colangelo et. al., 2020).

En diálogo con los trabajos mencionados, en este artículo centramos la mirada en los relatos y las experiencias de niñxs indígenas, sus familias, docentes y directorxs de las provincias de Neuquén y Salta para dejar registro, visibilizar situaciones menos documentadas y reflexionar sobre los hallazgos en relación con la interculturalidad en educación.

b. Aspectos metodológicos

En buena medida, la etnografía que aquí construimos reúne el trabajo de campo desarrollado por las autoras entre los años 2020 y 2022, las cuales dan continuidad a las investigaciones iniciadas en el año 2001 en la provincia de Neuquén además de las que tienen lugar desde 2010 en la provincia de Salta. Durante 2020, en momentos en que las medidas de prevención impidieron la movilidad mantuvimos comunicaciones telefónicas e intercambios por redes sociales con distintas personas de las comunidades urbanas, periurbanas y rurales de las mencionadas provincias. A mediados de 2021 pudimos retomar el trabajo de campo etnográfico de manera presencial con interrogantes comunes en el marco de un mismo proyecto de investigación. En esta oportunidad, el objetivo de analizar el impacto de la pandemia en la vida cotidiana y en la educación escolar de lxs niñxs orientó el diseño y planificación del trabajo de campo etnográfico realizado en ambas provincias.

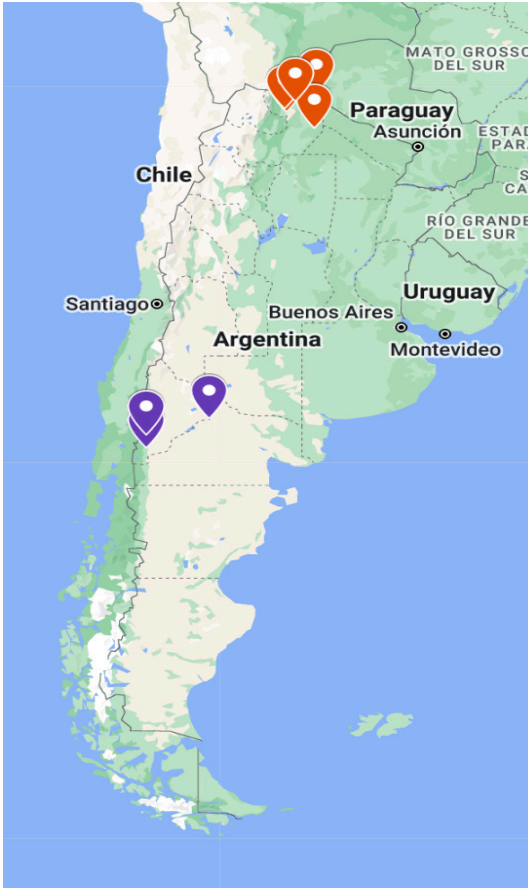


Imagen 1. Zonas visitadas de las provincias de Salta (color rojo) y Neuquén (color violeta). Mapa de elaboración propia a partir de Google Maps.

En cada una de las provincias mencionadas realizamos observaciones y entrevistas en escuelas de educación inicial y primaria de ámbitos rurales, periurbanos y urbanos, así como en espacios domésticos y comunitarios de las distintas comunidades donde trabajamos. Estos encuentros nos aproximaron al impacto de la pandemia, y las medidas adoptadas a nivel nacional y regional en las infancias. En particular, en aquellos aspectos vinculados a las dinámicas de cuidado y de educación escolar.⁵

En la provincia de Neuquén mantuvimos contacto remoto y luego retomamos la presencialidad con comunidades mapuche, familias y docentes de los

⁵ Algunos de los materiales aquí analizados fueron abordados preliminarmente en la ponencia "Infancias indígenas durante la pandemia de Covid-19 en Argentina" (Hernández et al., 2022).

departamentos de Confluencia, Lacar y Huiliches, comunidades rurales, periurbanas y urbanas. En estas zonas visitamos escuelas de nivel inicial y primario donde pudimos registrar dinámicas, dilemas y tensiones atravesadas durante el aislamiento y distanciamiento social, y durante el regreso de lxs estudiantes a las instituciones, luego de meses de no asistir. En la provincia de Salta, por su parte, hemos estado en comunicación con docentes ava-guaraní, wichí y chorote de los departamentos de Orán, San José de San Martín, Rivadavia y Santa Victoria de manera remota durante el 2020 y en forma presencial durante el 2021 y el 2022. En la estadía de campo en 2021 retomamos estos contactos en forma presencial y visitamos las escuelas donde trabajaban dichas docentes. En estas visitas pudimos observar la dinámica implicada en el retorno a la presencialidad en los niveles inicial, primario y secundario, así como también en el terciario.

En Neuquén capital investigamos en diferentes escuelas primarias del oeste de la ciudad en las cuales no se han designado docentes mapuche y en una escuela de nivel inicial donde se desarrolla un interesante proyecto intercultural en conjunto entre una docente mapuche y docentes no mapuche de diversas salas, a las cuales habíamos acompañando desde su inicio en 2017 (Szulc, 2020). Algunas escuelas de las zonas rurales visitadas contaban con docentes mapuche, mientras que en aquellas donde lxs docentes habían solicitado licencia, los cargos no habían sido cubiertos. Para el momento de nuestras visitas de 2021 y 2022, algunas de esas escuelas llevaban más de dos años sin *kimeltufe* (docente mapuche).

Es importante mencionar que las escuelas visitadas, urbanas y rurales del municipio de Orán, Salta no cuentan con docentes auxiliares de Educación Intercultural Bilingüe. De hecho, conocimos casos donde trabajan como personal de maestranza o de “tareas generales”, lo que significa que se les adjudica la realización de tareas de limpieza y/o mantenimiento de la infraestructura de las escuelas. Entre los referentes ava-guaraní y wichí de Orán hemos escuchado también que “aquí en Orán no hay EIB”, al referirse a la situación del municipio homónimo. Distinto es el panorama en otros municipios del departamento de Orán, como el de Pichanal (ubicado a 30 kms de la ciudad capital del departamento), donde sí hay escuelas con la modalidad de EIB, al igual que en las escuelas cercanas a la ciudad de Embarcación, ubicadas en el departamento General José de San Martín, donde hay auxiliares de EIB wichí y chorote.

c. Enfrentado la pandemia de COVID-19

Antes de abordar lo ocurrido con la educación escolar, nos parece importante incluir una breve caracterización de las formas en que las comunidades de pueblos originarios enfrentaron la emergencia sanitaria en los diferentes contextos que estudiamos. En 2020, tras declararse la emergencia sanitaria en nuestro país y dictarse medidas de aislamiento social, las comunidades relevadas adoptaron estrategias diferenciales de cuidado según su ubicación y situación.

Tanto en Salta como en Neuquén las comunidades rurales se aislaron colectivamente, mientras que en las ciudades el aislamiento fue casa por casa. En los barrios populares de la ciudad de Neuquén, donde residen numerosas familias mapuche, la mayor parte de las personas adultas trabaja de manera informal en el sector de

servicios, limpiando casas particulares o en albañilería, actividades cuya realización fue vedada durante el ASPO, por lo cual afrontaron grandes dificultades económicas.

En la comunidad mapuche rural del departamento de Huiliches, las autoridades comunitarias sostuvieron con mucho esfuerzo una organización de las compras de alimentos y demás productos de primera necesidad de todas las familias, para evitar que se trasladasen a la cercana ciudad de Junín de los Andes, donde la situación sanitaria era alarmante. Iban entonces dos o tres personas en un vehículo utilitario que gestionaron con una entidad provincial con las listas de compras de toda la comunidad y además se ocupaban de cobrar los planes sociales, pensiones y jubilaciones en la ciudad. Organizaron también las presentaciones para que las familias cobrasen el Ingreso Familiar de Emergencia dispuesto por el gobierno nacional y actividades comunitarias de recolección de leña, que es vital para atravesar el invierno en esta zona. No todas las comunidades rurales pudieron organizarse de este modo, sino que dependió de sus autoridades comunitarias y los recursos que pudieran movilizar. Entonces, las diferentes comunidades rurales y urbanas enfrentaron la pandemia y el ASPO de diversas formas. A pesar de las medidas de prevención, numerosas personas contrajeron COVID-19 y algunas incluso fallecieron, aunque en mucho menor grado que en las ciudades cercanas. Una docente mapuche de otra comunidad rural relató que “hubo muchos casos, mi familia, yo, mis hijos, empecé mi compañero, que se contagió en el hospital adonde fue por la vesícula. La pasamos muy mal” (entrevista virtual, mayo de 2022).

En Salta, las comunidades que habitan centros urbanos también experimentaron medidas de cuidado y aislamiento estrictas a lo largo del 2020, cuando cada unidad doméstica debió quedarse en su hogar. En particular, la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán desde el 6 de agosto de 2020 comunicó su estado de alerta sanitaria crítica por los niveles de transmisión comunitaria y la falta de personal médico. Por su parte, las comunidades que cuentan con reconocimiento territorial pudieron mantenerse aisladas los primeros meses del ASPO. Así, tanto las comunidades ava-guaraní ubicadas en zonas rurales aledañas a la ciudad de Orán como las comunidades wichí y chorote de otras zonas rurales de San Martín y Santa Victoria, solo visitaron los centros urbanos por motivos puntuales (compra de alimentos, acceso a cajeros automáticos y/o trabajo) y con recaudos para evitar los contagios.

Resulta interesante considerar cómo la suspensión de la educación presencial fue lo que permitió que varias comunidades del noreste salteño “regresaran” a vivir al territorio rural, pues como las escuelas se concentran en los centros urbanos, cuando se dictan clases presenciales, las familias con niños en edad escolar no pueden vivir en la zona rural de entre semana (Leavy, 2019).

En estas comunidades, además, las experiencias del ASPO presentan marcadas diferencias que se relacionan con las actividades económicas de cada una y las características ambientales de la zona donde poseen sus tierras. Una comunidad ava-guaraní que produce bananas a pequeña escala se vio beneficiada por los controles de la circulación en los caminos provinciales que permitieron mejor distribución local de su producción, mientras una integrante de una comunidad

wichí de Rivadavia, maestra jardinera y auxiliar de EIB, relató que: “fue un *shock*, un *shock* económico, porque aunque teníamos dónde aislarnos en las tierras de la comunidad, no poder ir a las ciudades a vender las artesanías nos secó de dinero [...] y el monte está muy empobrecido, [...] así que fue un shock de pobreza del que todavía no pudimos salir” (entrevista telefónica, febrero de 2021).⁶

Más allá de estas diferencias, el acceso a tierras permitió a diversas comunidades organizar estrategias de aislamiento y cuidados colectivos, que junto con las altas temperaturas y las precarias condiciones de cada vivienda favorecieron la ventilación al interior de los hogares y contribuyeron a que se registrasen pocos casos fatales de COVID-19, a diferencia de la crítica situación vivida en la ciudad de Orán.

“Educación sin escuelas”: los malabares para sostener la continuidad educativa en contextos interculturales

La suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos se dictaminó para la totalidad del territorio nacional como parte de las medidas del ASPO el 16 de marzo de 2020. En las semanas y meses subsiguientes, a la incertidumbre ante las frágiles condiciones de salud de la población, el aumento de casos positivos de COVID-19 a lo largo del país y los anuncios permanentes del gobierno nacional de distintas medidas de cuidado se fueron sumando múltiples interrogantes y preocupaciones. Aquellas que convocaban a lxs integrantes del sistema educativo giraron en torno a las maneras en que se daría continuidad a los procesos formativos de lxs estudiantes y cómo lxs “acompañarían” en momentos de tanto malestar.

En las zonas de menores recursos, donde las instituciones educativas desempeñan un rol fundamental en la alimentación de niñxs y jóvenes, el desarrollo de esa tarea ocupó un lugar central. Tal labor tuvo aún mayores demandas a medida que la extensión de las condiciones de aislamiento restringió los ingresos de las familias que dependen de trabajos temporarios e informales para su sustento. “Cómo llegar a lxs chicxs” fue el desafío común de autoridades y docentes que ocupan lugares centrales en las articulaciones comunitarias, como también se identificó en barrios populares y con población migrante (Colangelo et al., 2020; Diez et al., 2020; Proyecto British Academy GCRF, 2021). La actividad estuvo relacionada con la continuidad pedagógica así como con la asistencia alimentaria, y renovó interrogantes y tensiones sobre los roles y responsabilidades de las instituciones educativas. Las disposiciones y recursos de los gobiernos nacional y provinciales adoptaron formas particulares al llegar a los territorios, donde orientaron y facilitaron –pero también se distanciaron de– las estrategias que directoxs, docentes, niñxs, jóvenes y sus familias pudieron llevar adelante.

Durante 2020, junto a los contenidos de radio y televisión y la elaboración

⁶ Estas experiencias contrastantes en torno a lo económico tienen que ver con las características propias de cada territorio: mientras Orán constituye se caracteriza por un clima subtropical que permite la producción de frutas y verduras todo el año, la zona de San Martín y Santa Victoria presenta un clima más seco, con serias dificultades en el acceso a agua.

de cuadernillos que se distribuyeron en papel a lo largo del país, los gobiernos nacional y provinciales pusieron a disposición gran cantidad de materiales en la web (Proyecto British Academy GCRF, 2021). Muchos de ellos estaban diseñados a partir de la organización graduada de la educación en Argentina y con contenidos por nivel y asignatura. Desde el Ministerio de Educación de la Nación hicieron explícito que los materiales buscaban “mantenernos en contacto con la escuela”, que “no reemplazan la escuela, las clases, ni a las y los docentes” y que su objetivo era que “el trabajo que (lxs estudiantes) hagan en casa guarde continuidad con lo que venían haciendo en la escuela en las distintas jurisdicciones y pueda ser retomado cuando se reinicie el ciclo lectivo” (Seguimos educando, 2020). En su mayoría, los recursos requerían del incentivo y acompañamiento de una persona adulta que pudiera orientar su abordaje, como ya planteamos en un informe elaborado con otras colegas (Proyecto British Academy GCRF, 2021). Tal como relevamos, en muchos lugares esa tarea era realizada casi con exclusividad por lxs docentes con anterioridad a la pandemia, y realmente representó notables dificultades para las familias en los territorios donde trabajamos.

El rol docente resultó fundamental en los procesos pedagógicos involucrados en la continuidad educativa escolar y su desempeño requirió de la comunicación con lxs estudiantes. Ante las medidas del ASPO, la opción educativa a distancia fue la más difundida, con la intensificación del uso de plataformas o aplicaciones para dispositivos móviles que permitieran hacer videollamadas o enviar mensajes. Sin embargo, el desarrollo de esa modalidad, como se ha registrado en otros estudios con comunidades de pueblos originarios (Aliata et. al., 2020; Cantore et. al., 2020; Hirsch y Soria, 2020), también encontró fuertes limitaciones en las zonas analizadas de Salta y Neuquén.

“La virtualidad que nos piden, no es posible” sintetizó una docente neuquina. Su relato, compartido con la totalidad de lxs docentes de esta zona con quienes conversamos, visibilizó la falta de acceso a internet y la ausencia de dispositivos para comunicarse con sus estudiantes: “en el primer ciclo, de diez chicos, uno solo pudo conectarse, y en segundo ciclo nadie pudo”. Esto también se visibilizó en los relatos de las docentes criollas e indígenas con funciones en escuelas de las zonas periurbanas y rurales de Orán y Rivadavia, Salta:

Yo soy docente en una comunidad wichí donde viven tres mil personas [...] entre los alumnos que van a la escuela, yo solo conté 5 celulares. Entonces hay siete alumnos que están haciendo la revinculación [en el 2021], porque como no tenían virtualidad no hicieron nada. (Entrevista realizada en marzo de 2021)
Aquí no hay conexión y no tenemos acceso a computadoras, nadie tiene computadoras, ¿cómo íbamos a cumplir con protocolos? No podemos regirnos por lo que pasa en las ciudades. (Entrevista telefónica a maestra wichí, abril de 2021)

Tanto en Salta como en Neuquén, en los casos en que algunas familias contaban con dispositivos y cobertura se trataba mayoritariamente de teléfonos celulares, no más de uno por hogar, con acceso a internet mediante la compra de datos móviles. Este costo, en momento de graves dificultades económicas rara vez podía ser afrontado e impedía la realización de videollamadas. Además, con

frecuencia los teléfonos se quedaban sin espacio en la memoria, lo que imposibilitaba la descarga de archivos. Todas estas cuestiones debían ser contempladas en el ejercicio docente si tenían “la suerte” de poder contar con esa vía de comunicación.

En la mayoría de las comunidades educativas relevadas, por tanto, las estrategias de educación virtual fueron casi inexistentes. En su lugar, las tareas docentes durante el ASPO se centraron en mayor medida en el diseño y construcción de cuadernillos para repartir, el armado de cartillas que pudieran ser copiadas o fotocopiadas y la planificación de actividades para sus estudiantes. Así también, una labor no menor fue idear maneras de acercar y/o retirar esos materiales y sostener vínculos pedagógicos con lxs chicxs.

Prácticamente la totalidad de lxs docentes entrevistadxs relataron que para el diseño de materiales pedagógicos habían recuperado su experiencia, valiéndose de los recursos empleados en años previos. Si bien algunxs conocían las propuestas, ningunx de ellxs había trabajado con las plataformas virtuales elaboradas por los Ministerios de Educación de las provincias de Salta o Neuquén ni con la plataforma nacional Seguimos Educando ni sus cuadernillos. El escaso acceso a internet fue una de las causas enunciadas. No obstante, hemos entrevistado docentes y visitado escuelas que recibieron los materiales en papel, tanto los elaborados por el gobierno nacional como provincial (en el caso de Salta), sobre los que realizaron algunas observaciones. Por un lado, docentes salteñas explicaron que los contenidos “eran muy elevados” refiriendo a que abordaban temas que sus estudiantes no habían trabajado aún o lo hacían de una manera que resultaba “demasiado difícil” para el alumnado de sus escuelas. Por otro lado, una docente wichí contó que no pudieron emplear los cuadernillos recibidos por que no estaban “en lengua materna”.

Por su parte, según manifestaron algunxs docentes de las zonas rurales neuquinas, esos recursos no resultaban adecuados, ya que presentaban un sesgo urbano. “Esos materiales se hicieron con muy poca participación. Los maestros tenían que ir modificándolos, se seleccionaba ¿qué nos sirve para este territorio?” (entrevista virtual, mayo 2022). Plantearon que tales recursos no habían sido diseñados para docentes “como nosotros (ellxs)”, ni pensados para sus estudiantes, sino para niñxs y jóvenes urbanos, de habla castellana, con electricidad, dispositivos y conectividad, señalando el “desajuste” entre dichos materiales y su tarea docente en los territorios, ya fuera por las temáticas, la perspectiva de los abordajes, los recursos disponibles o la adecuación a las trayectorias educativas de sus estudiantes.

El trabajo de lxs “auxiliares docentes bilingües” de Salta y de lxs “maestrxs mapuche” de Neuquén tuvo características particulares en los contextos de educación intercultural relevados. En Salta, la decisión de algunxs docentes de “volver a su comunidad” permitió dar continuidad a la tarea, incluso de manera presencial, donde el aislamiento fue comunitario. Tal fue el caso de Gregoria, de una comunidad chorote de Santa Victoria, que organizó clases en su casa todos los días para lxs niñxs junto con otrxs auxiliares que viven en la comunidad. En varios casos, lxs auxiliares docentes indígenas fueron lxs únicxs que visitaron

casa por casa a sus alumnxs para llevarles materiales. “Los directivos y docentes criollos no pisaron una comunidad durante el aislamiento”, afirmó en una entrevista una docente de la EIB en septiembre de 2020. Esto se debió, por un lado, a la imposibilidad de trasladarse entre municipios durante el ASPO y, por otro lado, al temor que generaba el virus en ese momento, sobre todo cuando fue el pico de casos en Orán en agosto y septiembre de 2020.

En la escuela de la zona rural del departamento de Huiliches, la continuidad educativa no incluyó el área de enseñanza de lengua y cultura mapuche, para nivel primario, ya que la docente pidió licencia y no se nombró quien la reemplace. En otras escuelas rurales y urbanas sí continuaron en sus funciones lxs maestrxs mapuche, y con mucho esfuerzo y creatividad fueron proponiendo actividades para lxs niñxs como la realización de programas radiales o la planificación de proyectos anuales a partir de un abordaje intercultural. Resultó muy interesante y a la vez complejo, bromeando la *kimeltuchefe* comentó: “Interculturalidad y virtualidad, todo junto, ¡un caos!”. En este caso resultó fundamental la aceitada articulación entre lxs docentes y directorxs, mapuche y no mapuche, en torno al proyecto institucional centrado en la interculturalidad.

Aun cuando algunas docentes valoraban positivamente las dinámicas de trabajo alcanzadas, tanto entre docentes como con lxs estudiantes, y los múltiples aprendizajes realizados, no dejaron de señalar las dificultades de la labor pedagógica en contexto de ASPO, que demandaba mucho más tiempo y debía realizarse en el ámbito doméstico, en superposición con otras múltiples tareas, y empleando únicamente los teléfonos móviles personales.

En ese contexto también fue muy ardua la tarea de docentes y del equipo directivo, por la grave situación económica que afectó profundamente a las comunidades educativas, donde había urgencias que atender y grandes dificultades para sostener el contacto con las familias. En Salta, una de las auxiliares bilingües que regresó a su comunidad advertía que “en las casas es difícil aprender, mis hijos por ejemplo no tienen ni útiles” (entrevista telefónica, abril 2021). Y continuaba, “los libros y manuales siempre quedan en las escuelas y se comparten entre quienes van a la escuela” (entrevista, abril 2021). Además de que muchxs chicxs no tuvieran materiales para estudiar en sus hogares, no todas las familias podían acompañar este proceso. Lxs docentes consultadxs advirtieron que a las familias les resultaba muy difícil orientar a sus hijxs en la realización de las propuestas escolares por múltiples razones. Por un lado, como se registró en Salta, algunas personas adultas no sabían leer y escribir y hubo madres que enfatizaron su falta de preparación docente, como también se registró en otras comunidades de la provincia (Hirsch y Soria, 2020). “No es solo saber las cosas, sino cómo explicarles”, señaló en el mismo sentido una madre mapuche en Neuquén. Por otro lado, como señalaron en zonas rurales de esa provincia, por las múltiples tareas que deben realizar a diario para la subsistencia, la reproducción doméstica y el cuidado de sus rebaños, que se incrementó al no contar con la escolaridad presencial, el principal y casi único dispositivo que ofrece cuidado infantil por fuera de las familias.

En las comunidades educativas relevadas, la continuidad pedagógica no estuvo escindida de las estrategias para brindar alimento. En el caso de Huiliches, el

personal docente, con los recursos que llegaban una vez al mes desde el gobierno provincial, armó y distribuyó entre las familias de la comunidad un bolsón alimentario -en reemplazo del almuerzo que diariamente solía ofrecer el comedor escolar-, junto con un material educativo con actividades seleccionadas y elaboradas por ellxs mismxs. A la vez, retiraban las actividades de la semana anterior que debían ya estar resueltas por lxs niñxs: “dejaban una bolsita y se llevaban la de la semana anterior” (niña mapuche, diciembre 2021).

De igual manera, en las comunidades relevadas en la provincia de Salta, la actividad docente durante el 2020 implicó casi de manera indisoluble el compromiso tanto con la continuidad pedagógica como con la asistencia alimentaria.⁷ Quienes poseían cargos directivos tuvieron una responsabilidad directa en la logística de la asistencia alimentaria ya que recibían en sus cuentas bancarias personales la financiación estatal destinada a dicho servicio, lo que lxs recargó de tareas administrativas y burocráticas. También en la ciudad de Neuquén directivos y docentes aportaron además recursos propios para sostener la comunicación con las familias, “gastamos mucho en crédito para llamar por celular y para imprimir cuadernillos” (docente no indígena, diciembre 2022).

En las zonas rurales de Neuquén, donde las escuelas se encuentran lejos de las viviendas de lxs estudiantes, el Consejo Provincial de Educación provee a las comunidades desde hace algunas décadas, tras arduos reclamos, una traffic para realizar un recorrido preestablecido que traslada a lxs estudiantes a las escuelas. Durante el ASPO, ese mismo medio de transporte facilitó el traslado de directivos y docentes para distribuir recursos alimentarios y materiales educativos a las familias. Inicialmente, solo estaba permitido que el vehículo trasladara al director y a unx docente en turnos rotativos, lo que hacía que lxs niñxs se encontraran con su maestrx menos de una vez al mes. Fueron varixs lxs docente que decidieron visitar a sus estudiantes cada quince días y “desobedecieron” las advertencias de parte de la supervisión, sopesando la importancia de “no perder el vínculo” con lxs niñxs y contener afectivamente a sus estudiantes ante tan difícil situación. Esto, sin embargo, no incluyó a lxs niñxs de nivel inicial de esa zona rural de Neuquén, donde el cargo estuvo muchos meses vacante y, por lo tanto, lxs pequeñxs menores de 6 años quedaron enteramente al cuidado de sus familias y sin atención educativa escolar.

Resulta importante también plantear que la escuela, como lugar de encuentro entre pares, se mantuvo en suspenso para lxs niñxs durante los largos meses del ASPO. Esto también fue motivo de preocupación de directivos y docentes al

7 Para entender el modo en que se vinculan estrechamente la escuela y la alimentación en Salta, es muy importante contextualizar el grado de pauperización de importantes sectores sociales de esta provincia. La declaración de emergencia Sanitaria por COVID-19, estuvo precedida por otras dos declaraciones de emergencia: una de ellas en septiembre de 2019 cuando se aprobó el Plan Alimentario Salteño, que tuvo por objetivo garantizar el funcionamiento de las escuelas como comedores durante los días sábados, domingos y feriados (Decreto No 1281, del 10 de septiembre de 2019). En paralelo, en enero de 2020, los casos fatales por desnutrición de seis niños del pueblo wichí generaron una nueva declaración de Emergencia Sociosanitaria en los Departamentos de San Martín, Orán y Rivadavia (Decreto No 140/2020, del 31 de enero de 2020), donde habitan gran parte de las comunidades indígenas de la provincia.

plantear que, especialmente en las zonas rurales, donde las viviendas se encuentran muy distantes entre sí, el espacio escolar es de particular importancia para la sociabilidad infantil. En ese sentido, también lxs niñxs consultadx expresaron mayormente que se aburrieron y extrañaron a sus amigxs, y que muchas veces no alcanzaban a completar los cuadernillos, “que eran pura tarea”.

La escuela “fue como una caja de resonancia de lo que pasaba”, como sintetizó una docente en Neuquén. Allí se expresaron con contundencia las incertidumbres y temores ante una situación inaudita que se complejizaba y volvía más difícil a medida que se extendía en el tiempo y las condiciones socioeconómicas de muchas familias se volvían más precarias. Como pudimos documentar, la continuidad pedagógica escolar dependió muchísimo de la capacidad de gestión y voluntad de cada docente, tanto como de los aportes que en distinta medida hicieron lxs directores de cada institución.

Por último, las funciones de cuidado que históricamente se fueron anudando a la escuela se intensificaron a partir de la pandemia con características diversas en las comunidades analizadas. Advertimos así que la pandemia profundizó las brechas existentes en el ya fragmentado sistema educativo, donde la educación en contextos de interculturalidad encontró renovados obstáculos, también con el regreso a la presencialidad escolar, como veremos en el siguiente apartado.

Una carrera de obstáculos. El regreso a la presencialidad escolar en contextos de interculturalidad

Desde junio de 2020, y en momentos distintos según las localidades, las medidas de aislamiento fueron reemplazadas por las de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) que habilitaban mayor circulación de las personas, manteniendo recaudos respecto de la distancia y el uso de barbijos y alcohol. A partir de 2021, con avances y retrocesos, y a medida que las condiciones sanitarias en cada región del país lo habilitaron, se reabrieron las instituciones educativas. Lxs estudiantes regresaron a clases presenciales de manera “escalonada”, es decir, no todxs juntxs, a pesar de que ni lxs niñxs ni la mayor parte de sus docentes hubieran iniciado su vacunación contra el COVID-19.

El regreso a la presencialidad escolar fue recibido, por un lado, con mucho entusiasmo: “Fue un cambio total, los chicos re contentos de volver a la escuela, nosotros también”, recordaba una maestra de Neuquén. Sin embargo, por otro lado, a la vez supuso nuevos desafíos y numerosas dificultades para quienes volvieron a habitar las instituciones educativas. “La pandemia nos rompió todas las tradiciones” reflexionaba una docente mapuche, mientras describía cómo habían organizado la cotidianeidad en la institución cuando pudieron reunirse nuevamente con lxs estudiantes en el edificio escolar.

Numerosos protocolos ordenaron las jornadas en las escuelas: al ingresar a los edificios debía tomarse la temperatura corporal de adultxs y niñxs, así como asegurar la aplicación de alcohol en las manos. Una vez dentro de las aulas y patios, era necesario usar barbijos y cuidar la distancia entre las personas, lo que implicó incorporar reglas para usar los espacios: debían respetarse las marcas



Imagen 2. “Prohibido ingresar sin tapabocas”. Puerta de entrada a una escuela primaria del Departamento de Orán (Salta). Fotografía tomada por Celeste Hernández en octubre de 2021.

ubicadas en el suelo, los límites establecidos entre zonas y las vías de circulación acordadas. En un principio también se organizaron subgrupos denominados “burbujas” para evitar que la totalidad de lxs niñxs asistan a la institución de manera simultánea.⁸ “La vuelta a la presencialidad fue un caos, armar las burbujas, usar barbijos”, recordaba una docente salteña. Una compañera señalaba que las clases en esta modalidad implicaban más trabajo para cada docente, sobre todo en aquellos casos en los que debieron organizar distintos turnos, porque “lo que antes dabas en una sola clase ahora lo das en tres clases más pequeñas”. A pesar del tiempo extra de trabajo que esta tarea insumía, esta misma docente planteó que, de esa manera, las clases eran un poco más personalizadas, lo que resulta muy positivo para ciertxs niñxs. “Yo soy maestra de primer grado y me doy cuenta de que hay niños que necesitan que estés mucho más encima y en el grupo más amplio se pierden” (entrevista telefónica, abril 2022).

La cercanía de los cuerpos preocupaba especialmente a lxs trabajadorxs de las instituciones educativas y mayormente a quienes se desempeñaban en el nivel inicial, quienes expresan que la gestualidad y la proximidad física es un

8 Se llamó de este modo al armado de subgrupos de estudiantes que asistían juntxs a los edificios escolares, en ciertos días y horarios. De este modo, se buscaba evitar reunir físicamente a la totalidad de la matrícula para impedir una mayor propagación del virus.

recurso imprescindible en el vínculo con sus estudiantes. Una docente mapuche destacaba la respuesta de lxs niñxs al mencionar que en un principio lxs notaba retraidxs y distantes, pero que al poco tiempo le habían “encontrado la vuelta” para sentirse más cómodxs y habían logrado incorporar el uso de barbijos.

Durante el 2021 en Neuquén, al igual que en Salta, los protocolos sanitarios impidieron reabrir los comedores en aquellas instituciones rurales que brindaban alimento. En lugar de almuerzo, muchas escuelas neuquinas solo pudieron entregar refrigerios a sus estudiantes y por eso mismo, redujeron el horario escolar de jornada extendida a media jornada. En Salta, hubo escuelas que armaron viandas para entregar al finalizar la jornada y otras que en consideración de las restricciones servían el almuerzo en los pupitres individuales y distantes entre sí dentro de los salones de clase.

Entre las dificultades que emergieron en este contexto, lxs docentes y autoridades identificaron que algunas familias no podían enviar a sus hijxs por falta de calzado o del tapabocas que era en ese momento obligatorio, entonces las escuelas asumieron la resolución de cada uno de este tipo de casos gestionando por su cuenta o solicitando permisos a los organismos de gobierno para adquirir los insumos necesarios. Como explicó una docente en referencia a la compra de tapabocas: “porque los nenes no tenían y no los podés dejar afuera” (docente, diciembre 2022). Además, lxs docentes advirtieron que tanto a las familias como a lxs estudiantes, les costaba muchísimo “sostener la rutina”. En el nivel inicial se remarcó la dificultad de las familias para llevar a sus hijxs cotidianamente a las escuelas, aún cuando la jornada escolar era de tres horas.

Lxs docentes entrevistadxs en una y otra provincia manifestaron su especial preocupación por los aprendizajes que, como iban verificando con el pasar de las semanas y meses, sus estudiantes no habían podido realizar desde sus casas y comunidades. En ese sentido, uno de los imperativos del personal docente, era lograr que lxs chicxs “se pongan al día” y logren “recuperar el tiempo perdido”. En las escuelas relevadas se dieron distintas estrategias para lograrlo, como convocar a grupos específicos de estudiantes a contraturno de su jornada o incluso los días sábados a “espacio de recuperación de contenidos”, reasignar tareas a docentes que se abocaran con exclusividad a realizar un acompañamiento personalizado de algunxs estudiantes que “necesitaban atención especial” o buscar el nombramiento de docentes de apoyo que pudieran trabajar en duplas pedagógicas.

A pesar del enorme trabajo por mitigarlos, los impactos de la pandemia se continúan verificando en el ámbito escolar al advertir por ejemplo, que las estrategias de continuidad pedagógica resultaron insuficientes para que lxs niñxs adquieran los contenidos, como manifestó una directora en Neuquén: “los que ahora están pasando a cuarto, es un drama, son los que sufrieron más la pandemia, porque no asistieron al nivel inicial, y se nota mucho. Tuvimos que extender la tarea de la maestra de apoyo, que está para tercero, también a cuarto grado” (entrevista, diciembre 2022).

Con el regreso a la presencialidad, el cuidado brindado por las escuelas, además de la educación comprendió también la continuidad en la atención a la salud y la alimentación, así como la contención afectiva. Como expresó una

maestra mapuche “en la escuela se habló mucho de cómo la habían pasado, del miedo a perder un ser querido” (entrevista virtual, 2022). Así, las escuelas debieron brindar además espacios de diálogo para contener emocionalmente a estudiantes y docentes, así como privilegiar actividades recreativas colectivas que facilitaran el encuentro y la convivencia diaria. En el caso de los directivos, a las tareas habituales de llenado de planillas y formularios se agregaron las gestiones de aprobación de protocolos en instituciones que no contaban con personal de maestranza (como registramos en Salta), las solicitudes de designaciones para cubrir cargos vacantes y los pedidos de arreglos de edificios, vehículos o caminos (que se dañan anualmente por las nevadas en Neuquén) para asegurar la tan esperada presencia de lxs chicxs en las aulas. Las responsabilidades que recayeron sobre directivos y docentes fueron cambiando durante los años relevados y en todos los casos fueron numerosas y demandantes. En ese sentido, no es menor señalar que una tarea que implicó semejante compromiso no se tradujo en recomposiciones salariales en ninguna de las dos provincias. Como explicó la directora de una escuela de la periferia de Pichanal: “Les pedís algo extra [a lxs docentes] y no pueden más, [...] no puedo exigir más cuando el básico docente es veinticinco mil pesos y el básico de maestranza cinco mil”.⁹

En los contextos relevados, el día a día en las instituciones escolares se encontró con otra serie de obstáculos que antecede en mucho a la pandemia y que se sumó al conjunto de desafíos afrontados. En Neuquén, las escuelas rurales de toda la provincia enfrentan serios problemas de infraestructura que hicieron muy compleja la vuelta a la presencialidad. Se trata sobre todo de un deterioro edilicio históricamente profundo y de las instalaciones de agua, gas y electricidad, que, a pesar de reclamos de larga data de lxs docentes, comunidades y del gremio docente se visibilizó recién en junio de 2021, cuando una escuela albergue de Aguada San Roque sufrió una grave explosión, en la que murieron dos obreros que estaban realizando reparaciones y quedó gravemente herida una docente. Recién entonces el gobierno provincial realizó inspecciones de los edificios escolares rurales, clausuró muchos de ellos e inició obras que, en algunos casos, para marzo de 2023, aún no se han completado.

Así, por ejemplo, la escuela de una comunidad mapuche cercana a San Martín de los Andes permanece clausurada y tienen que dictar clases en una iglesia de la ciudad y en un regimiento del ejército, lo cual implica que docentes y estudiantes recorran cotidianamente largas distancias. Lxs estudiantes son trasladadxs en furgonetas dispuestas por el estado provincial, pero la maestra mapuche debe gestionar su propio traslado. A su vez, las escuelas urbanas del oeste de la ciudad de Neuquén también atravesaron dificultades ante el reinicio de las clases presenciales por el deterioro de la infraestructura, una de ellas por ejemplo durante 2022 permaneció cerrada tres meses por problemas con la red de gas: “tuvimos que volver a trabajar como en la pandemia” (directora, diciembre 2022).

⁹ Tanto en la provincia de Salta como en la de Neuquén se realizaron intensos reclamos sindicales docentes durante el 2020 y el 2021.

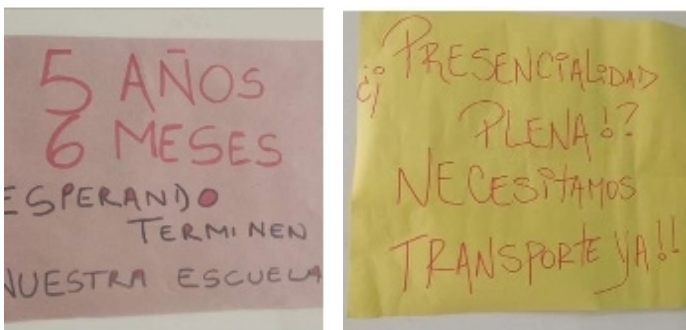


Imagen 3. Reclamo por escuela clausurada por desperfectos en la conexión de gas y por falta del servicio de transporte escolar. Huiliches -Neuquén, octubre de 2021. Comunicación personal a Andrea Szulc.

La falta de inversión en infraestructura también se hizo evidente en las escuelas salteñas visitadas. En particular, en aquellas ubicadas en zonas rurales y periurbanas el acceso al agua segura constituye un problema histórico que afecta a la calidad de la comida que se elabora en los comedores escolares y a la cotidianidad escolar, pues cuando se corta el agua, se suspenden las clases. En una de las escuelas ubicadas en una comunidad del Departamento de Orán fue llamativo el olor y la pérdida de residuos cloacales sobre la vereda de ingreso al establecimiento.

Otra gran dificultad que enfrentan las escuelas públicas de la provincia de Neuquén es la falta de nombramiento de docentes. Una de las escuelas urbanas en que investigamos, por ejemplo, logró que se apruebe un plan de jornada extendida para sexto y séptimo grado, pero no lo pudieron aplicar en una de las secciones de sexto “porque nos falta un docente. En el Consejo dicen que no hay presupuesto”. En el caso de una de las escuelas rurales, una docente mapuche mencionaba que había costado mucho volver a organizarse en 2021, entre otras cuestiones, porque había maestrxs que habían solicitado licencias y no se habían nombrado a docentes interinxs en esos cargos.

Como mostramos, ni la infraestructura deficitaria, ni la falta de docentes son dificultades novedosas para quienes sostienen la educación escolar en contextos de interculturalidad. Tampoco lo son las condiciones de vida de lxs estudiantes y sus familias, ni que la escuela sea la primera –y a veces la única– institución estatal que intenta responder cuando hay necesidades que atender. Menos extraordinario es que en estas instituciones, gran parte de lo que allí sucede dependa de la voluntad y del quehacer de sus trabajadorxs. Sin duda la pandemia y las medidas adoptadas para hacerle frente han tenido fuertes impactos en las dinámicas escolares y ha obligado a reformular los modos de acompañar las trayectorias educativas, pero también ha visibilizado las frágiles y vulnerables condiciones en que la educación escolar se desenvuelve, como si fuera una carrera de obstáculos. “¿A dónde va a quedar todo el esfuerzo que hicimos?”, expresaba una docente de nivel primario y terciario de una localidad salteña, “¿cómo capitalizar todo lo

que hicimos y aprendimos estos años?”, reflexionaba una docente mapuche en Neuquén. El recuerdo del enorme esfuerzo que habían realizado desde las instituciones educativas era compartido por quienes durante 2020 y 2021 habían asumido responsabilidades extraordinarias. Al sostenimiento de la continuidad pedagógica en forma artesanal y el acompañamiento y cuidado personalizado de cada alumnx en 2020, con magros recursos económicos y tecnológicos, le siguió otro año de muchas dificultades. Durante todo ese tiempo, el trabajo de docentes y directivos involucró muy distintas tareas que tensionaron los límites de los tiempos y espacios laborales, tanto como lo que entendían como propio de su rol y los sentidos y funciones correspondientes a las escuelas.

Al considerar específicamente cómo impactó la pandemia y las medidas gubernamentales, procesadas en cada provincia y en cada institución de variadas formas, en la educación intercultural bilingüe en contextos rurales, periurbanos y urbanos de Salta y Neuquén, es importante señalar cómo esta acumulación de dificultades deterioró de manera más pronunciada el desarrollo de esta modalidad. Por un lado, los nombramientos de estos cargos fueron más demorados que los de lxs docentes de grado, por lo menos en el caso de Neuquén. Por otro lado, esto confluye con la orientación general adoptada por casi la totalidad de instituciones de “recuperar lo perdido”, en la cual lo que aparece valorado como imprescindible son los contenidos mínimos, hegemónicamente consagrados, de “lengua y matemática”. Entonces, en los contextos interculturales en que trabajamos, observamos una profundización de la ya histórica postergación del enfoque intercultural y sus contenidos, una subordinación del área y de sus docentes que se ha registrado históricamente en estos y en muchos otros contextos (Henze y Davis, 1999; Hermes, 2005; Meek y Messing, 2007), contrapuesta a anuncios oficiales y modificaciones del organigrama ministerial que enuncian la jerarquización del área.¹⁰

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos describir y analizar los roles que cumplieron las instituciones educativas durante la pandemia por COVID-19 y los desafíos afrontados con la vuelta a la presencialidad escolar, no solo para documentar aristas invisibilizadas de uno de los acontecimientos más significativos a nivel global, sino también para propiciar el debate sobre las experiencias formativas y la interculturalidad desde una mirada sobre las escuelas en contextos interculturales de Neuquén y Salta, espacios educativos que suelen desenvolverse económica, política, social y culturalmente en los márgenes.

Desde la perspectiva antropológica adoptada, el interés fue documentar las particulares maneras en que se hizo frente a la pandemia en las escuelas relevadas. Esto permitió distanciarnos de un abordaje evaluativo de las disposiciones

¹⁰ En Neuquén, por ejemplo, la “Dirección de enseñanza de lengua y cultura mapuche” pasó en 2019 a constituirse como “modalidad intercultural bilingüe”, pero no se nombró a lxs docentes mapuche faltantes, ni se extendió el programa a más comunidades, ni a las escuelas no ubicadas en comunidades oficialmente reconocidas.

de los organismos gubernamentales o que busque sopesar en qué medida fueron cumplidas por las instituciones y ciudadanxs. En su lugar, analizamos los modos concretos en que directivos, docentes, niñxs y sus familias afrontaron la difícil situación y las condiciones reales en que se accedió a las políticas de “continuidad educativa” y “regreso a la presencialidad”. Entendemos así, en consonancia con otrxs investigadorxs que es allí donde radica la posibilidad de garantizar (o no) al acceso a la educación (Diez et al., 2020) y de ahí la relevancia de su registro.

El trabajo etnográfico sostenido desde hace más de una década en el caso de Salta y en el caso de Neuquén más de dos décadas permite dimensionar las continuidades y los cambios que desató la pandemia de COVID-19 en las instituciones educativas y en las experiencias formativas de niñxs de pueblos originarios, así como también los desafíos que han quedado planteados para la educación intercultural.

En ese sentido, el trabajo realizado nos lleva a sostener que la pandemia ahondó la tendencia históricamente presente en estos contextos, en los cuales la escuela ha sido muchas veces el único “enclave” estatal (Díaz, 2001), a través del cual han ingresado a las comunidades de pueblos originarios políticas sanitarias, alimentarias y también iniciativas evangelizadoras (Szulc, 2009). Por un lado, se han renovado los interrogantes acerca del rol de las escuelas en un contexto que ha puesto a prueba la escisión construida a lo largo de la historia entre lo pedagógico escolar y el contexto social del que las escuelas forman parte. Esto fue así especialmente durante el ASPO, cuando las responsabilidades que lxs docentes asumieron se centraron en formas de cuidado y protección que por momentos relegaron la finalidad pedagógica, y aunque en un principio pudieran considerarlas como impropias de su rol, se les presentaron como ineludibles. Sin embargo, lejos de disolver las tensiones que esa distinción conlleva (Dussel y Southwell, 2005; Amilibia, 2021), las responsabilidades vinculadas a políticas asistenciales que recayeron sobre las escuelas durante la continuidad educativa y el posterior regreso a la presencialidad demandaron muchos esfuerzos de directorxs y docentes, que aunque comprendieron su relevancia, se preguntaban en ocasiones por su pertinencia. Al mismo tiempo, y en particular cuando el retorno a las instituciones allanó algunos de los obstáculos para enseñar y aprender, la preocupación centrada en “recuperar contenidos” ocupó a muchxs maestrxs y soslayó otras dimensiones de las vidas de lxs niñxs y sus familias que difícilmente encontraron espacios alternativos a la escuela para su atención.

Por otro lado, a nivel cotidiano, tal centralidad de las escuelas, también ha generado que las experiencias formativas de lxs niñxs de pueblos originarios dependan en gran medida de la voluntad y predisposición que tengan, o no, lxs directorxs y docentes. En el escenario del ASPO y DISPO, como luces y sombras, sobresalió el comprometido trabajo de gran parte de lxs docentes y autoridades que con gran esfuerzo personal y colectivo “le pusieron el cuerpo” a la emergencia, mientras en otros tantos casos, por muy diversas razones, esto no fue así.

La apuesta de este artículo fue poner en diálogo las experiencias registradas en espacios geográficamente distantes, tanto entre sí como de la región central del país, donde, con marcadas diferencias y en constantes tensiones, la

educación en contextos de interculturalidad sigue revelándose como un campo en disputa. Los materiales presentados permiten entonces cuestionar los discursos educativos que ven la escolarización como un lugar descontextualizado, libre de tensiones sociales, políticas, culturales (Giroux, 1997). Este texto revela así, cómo las experiencias formativas de niñxs indígenas se desenvuelven en este conflictivo escenario, signado por relaciones asimétricas de poder que históricamente han ubicado a los pueblos originarios en una posición material y simbólicamente subordinada (Briones, 2005; Hirsch y Gordillo, 2010), que hasta el momento no se ha logrado revertir, y que la pandemia, como “crisis reveladora” dejó crudamente en evidencia. Como imagen elocuente al respecto, pensemos en lxs auxiliares bilingües que en el caso de Salta tienen asignadas solo tareas de limpieza. Pues como hace tiempo diversxs colegas plantean, la diversidad se entrelaza fuertemente con múltiples desigualdades a las que debemos también atender de forma integrada (Neufeld y Thisted, 1999; Bordegaray y Novaro, 2004; Colangelo 2005), particularmente a partir de los procesos de descentralización, segmentación y focalización de las políticas públicas, entre ellas la educación, desde las transformaciones inauguradas por el neoliberalismo conservador de la década de 1990 (Grassi, Hitze y Neufeld, 1994). Como ha sido analizado para el caso de niñxs migrantes en provincia de Buenos Aires (Diez et al., 2020) y también respecto de niñxs indígenas de la región nordeste del país (Enriz, García Palacios y Hecht, 2021), las medidas gubernamentales para enfrentar la pandemia de COVID-19 agravaron la deuda histórica para con los pueblos originarios, “así como puso de manifiesto los aspectos en común con el deterioro progresivo de las condiciones de vida de las mayorías populares del país.” (Diez et al., 2020, p.43)

En el caso de la EIB –que ha ganado consenso tanto en nuestro país como internacionalmente (López, 2006) y ha sido reconocida en Argentina como derecho en la Constitución Nacional y en tratados internacionales como el Convenio 169 de la OIT–, los materiales etnográficos dan cuenta de cómo en la práctica se profundizó su postergación, ante una marcada focalización de la enseñanza en las asignaturas dedicadas a conocimientos hegemónicamente valorados como más relevantes desde una matriz colonial aún presente.

También, en contraposición con esa tendencia, pudimos advertir cómo el esfuerzo de lxs docentes de pueblos originarios, más aún cuando lograron articularse con lxs demás docentes e involucrar a las autoridades de la institución, tuvo en algunos casos un valioso impacto en las experiencias formativas de lxs niñxs, más allá de tan adversas circunstancias. En los casos que aquí abordamos ha sido así, desde la misma práctica docente y desde abajo, que la educación intercultural, en algunos contextos ha resistido el deterioro ocasionado por la pandemia y las medidas oficiales para enfrentarla. Estos casos excepcionales emergen como destellos de que otra interculturalidad –más significativa, participativa, vivencial, recíproca, realmente reconocida e impulsada– es posible.

Referencias Bibliográficas

Aliata, S., Brosky J., Cantore A., Enriz N., García Palacios M., Golé C., Hecht A. C., Medina M., Padawer A. y Rodríguez Celín M. L. (2020). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19* [Informe técnico]. Buenos Aires, Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIO-SP-CONICET). <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>.

Amilibia, I. (2021). *Trabajo Social y escuelas: caminos de la profesión en instituciones educativas*. Espacio Editorial.

Bordegaray, D. y Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 101-119. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4481>

Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Briones, C. (ed.) *Cartografías argentinas. Políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (11-43). Antropofagia.

Cantore, A., Vera, A., Gnas, C., Enriz, N., Fernández, R. y Aranda, S. V. (2020). "La Educación Intercultural Bilingüe frente a la pandemia en Misiones". En Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (Coords) (2020). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (II)*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V3_Educacion-en-la-diversidad_N2.pdf.

Casimiro Córdoba, A. V., Flores, M. E. y Ossola, M. M. (2021). Experiências dos professores bilíngües guarani, chané e tapiete de Salta no noroeste da Argentina no contexto da pandemia. *Albuquerque: revista de história*, 13(25), 82-104.

Colangelo, M. A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*. <http://www.bnm.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>.

Colángelo, M. A., Hernández, M. C., Davio, S., García, A. P., Garzaniti, R., Giudice, L., Rivas, S., Pallerio, A. y Vallejos, M. (2020). Pensando (con) las infancias y el cuidado en tiempos de pandemia. *Margen, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Dossier La Intervención en Lo Social en Tiempos de Pandemia*. <https://www.margen.org/pandemia/textos/pensando.pdf>

Constitución de la Nación Argentina (1994). <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>. Acceso 20/2/2023.

Convenio Número 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf. Acceso 20/2/2023.

Decreto N.U. 1281/19 de la Provincia de Salta (2019). <https://www.consejosalta.org.ar/wp-content/uploads/DECRETO-1281.pdf>. Acceso 1/3/2023.

Decreto N.U. 140/2020 de la Provincia de Salta (2020) <https://boletinoficial-salta.gob.ar/instrumento.php?cXdlcnR5dGFibGE9THw4MTg1cXdlcnR5>. Acceso 1/3/2023.

Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila.

Diez, M. L., Hendel, V., Martínez, M. L. y Novaro, G. (2020). Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia. En Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (Coords) (2020) op. cit.

Dussel, I. y Southwell M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *El Monitor (4) Dossier: Cuidar enseñando*. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Enriz, N., García Palacios M. y Hecht A. C. (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de covid-19. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 89-108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232021000100005&script=sci_arttext

Giroux, H. (1997). Cultural studies and the discourse of critical pedagogy. En Grossberg, L., Nelson C. y Treichler P. (Eds): *Cultural Studies* (199-212). Routledge.

Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio editorial.

Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en argentina: Un panorama actual, *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), 20-30.

Hecht, A. C., Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S. y Cantore, A. (2018). 'Yo quiero estudiar por mi comunidad'. Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 105-122.

Hecht, A. C., García Palacios, M. y Enriz, N. (2021). Pudimos seguir adelante a pesar de las dificultades. *Albuquerque: revista de historia*, 13(25), 63-81. <https://doi.org/10.46401/ardh.2021.v13.12476>

Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (2020). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (II)*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clasco.org/wp-content/uploads/2020/07/V3_Educacion-en-la-diversidad_N2.pdf.

Henze, R y Davis, K. (1999). Authenticity and Identity. Lessons from indigenous language education. *Anthropology and Education quarterly*, 30(1), 3-21.

Hermes, M. (2005). Maíngan is just a misspelling of the word wolf. *Anthropology and Education quarterly*, 36(2), 43-56.

Hernández M. C. (2020). De espacios y tramas: Re-pensar la especialidad infantil en tiempos de pandemia. *Desidades, revista electrónica de difusión de la Infancia y Juventud*, de la Universidad Federal de Río de Janeiro. (28).

http://desidades.ufjf.br/es/featured_topic/de-espacios-y-tramas-re-pensar-la-espacialidad-infantil-en-tiempos-de-pandemia/

Hernández, M. C., García Palacios M., Enriz N., Szulc A., Leavy P. y Hecht A. C. (2022). Infancias indígenas durante la pandemia de Covid-19 en Argentina. *III Jornadas sobre democracia y desigualdades*. Universidad Nacional de José Clemente Paz.

Hernández M. C., Vallejos M., Colángelo M. A., García A., Giudice L., Pallero A. y Rivas, S. (2021). Niñeces, cuidados y espacialidad. Reflexiones durante y después del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 en Argentina." *Entredichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social*, Dossier N° 13. Interpeladas por la pandemia: apuntes sobre infancias, juventudes y ciudades.

https://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2021/12/Dossier_Interpeladas-3.pdf

Hirsch, S. y Gordillo, G. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En Hirsch, S. y Gordillo G. (Comps), *Mobilizaciones indígenas e identidades en disputa en Argentina* (15-38). La Crujía.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc.

Hirsch, S. y Soria, M. (2020). Educar en comunidades guaraníes en tiempos

de pandemia. En Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (2020). Educar en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (II). Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V3_Educar-en-la-diversidad_N2.pdf.

Leavy, P. (2019) Entre las fincas y la escuela bíblica... o policial. Un análisis etnográfico sobre el cuidado infantil en contextos rurales de Orán, Salta. *Runa*, 40(2), 75-91.

López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, (4), 81-100.

Meek, B. y Messing J. (2007). Framing Indigenous Languages as Secondary to Matrix Languages. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(2), 99-118.

Ministerio de Economía y UNICEF (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a las crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niñas, niños y adolescentes a cargo de mujeres*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/desafios-politicas-cuidados-hogares-a-cargo-de-mujeres>. Acceso 23/2/2023.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica-Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos, Docentes y Familia*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>. Acceso 23/2/2023.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). “*De eso no se habla*”... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba.

Niñez Plural. (2020). Las infancias ante el COVID-19: Reflexiones y desafíos desde las ciencias sociales, 2020. https://mailchi.mp/9fa3f9f588f5/x272wf522n?bclid=IwAR-2qbdVni60etSbq-ERB2N7FrmUttfQI4g_oQGULj5h3rTD5YMJlxTYctdV0.

Niñez Plural y Proyecto UBACyT “Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina”. (2021). “Cuidados y escolarización de las infancias argentinas en tiempos de pandemia”. *AFIN*, (126). https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2021m1n126iSPA.pdf

Peschel-Paetzold, J. (2008). El programa de maestros especiales de Cultura e idioma Mapuche como puesta en práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Neuquén (Argentina). *Indiana*, 25, 143-167. <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1959>.

Petz, I. (2010). Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (Comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc.

Proyecto British Academy GCRF (2021) “Infancias diversas y desigualdades educativas en Argentina a partir de la Pandemia / Diverse Childhoods and Educational Inequalities in Argentina”. Informe Técnico “Infancias, diversidades y pueblos indígenas. Análisis de las plataformas digitales y materiales pedagógicos elaborados en Argentina en 2020 para la continuidad educativa escolar durante la pandemia de COVID-19”. Elaborado para la Red de Investigaciones en Derechos Humanos de CONICET. Disponible en <https://redderechoshumanos.conicet.gov.ar/download/informes/Informe-en-Plantilla-Final.pdf>.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Seguimos educando (2020). Presentación. En *Cuadernos Seguimos Educando para estudiantes de Nivel Primario*. <https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educando-cuadernos>. Acceso 10/2/2023.

Zsulc, A. (2009). Becoming Neuquino in Mapuzugun (Mapuche language): Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina. *Anthropology and Education Quarterly*. 40(2), 129-149.

Zsulc, A. (2020). Encuentros y desencuentros en el diseño e implementación de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Neuquén, Argentina. Una mirada antropológica. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (116), 113-135.

Zsulc, A. (2021). “Situación de la niñez y adolescencia indígena en Argentina”, para el informe “Análisis de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina 2020” (SITAN), FLACSO-Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/argentina/informes/estado-de-la-situacion-de-la-ninez-y-la-adolescencia-en-argentina-2021>

UNICEF (2020). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*, <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/2-EncuestaRapida-educacion>. Acceso 23/2/2023.

UNICEF (2021a). *Encuesta de percepción y actitudes de la población. El impacto de la pandemia de COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Cuarta Ronda//Informe de resultados*, <https://www.unicef.org/argentina/media/11316/file/Encuesta%20de%20percepci%C3%B3n%20y%20actitudes%20de%20>

la%20poblaci%C3%B3n.%20El%20impacto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19%20en%20las%20familias%20con%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes..pdf. Acceso 23/2/2023.

UNICEF (2021b). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Resumen ejecutivo*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninos-adolescentes-COVID19>. Acceso 23/2/2023.