

La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos

Lorena Romero ¹ 

Lorena Colignon ¹ 

María Elena Rougier ¹ 

¹ Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

Resumen. El estudio tiene como propósito describir algunas particularidades de los espacios rurales en los que se localizan siete escuelas primarias de la provincia de Entre Ríos, Argentina, denominadas escuelas Nina, estas ampliaron su jornada escolar en el año 2015 y posteriormente, durante la pandemia por la covid 19, debieron resignificar la organización de sus tiempos y sus propuestas.

A escala global, en 2020, los tiempos de excepcionalidad trastocaron la vida cotidiana escolar, exigiendo adecuaciones que pasaron de un modelo pedagógico centrado en la presencialidad a propuestas situadas en espacios domésticos, escenarios totalmente inéditos. A su vez, las escuelas de contextos rurales se encontraron más limitadas y/o posibilitadas por las propias condiciones regionales y locales, siendo estos aspectos los que también se abordarán en el presente escrito. El mismo, se inscribe en un Estudio Federal impulsado en 2021 por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En Entre Ríos, el tema objeto de estudio fue *Los saberes de las escuelas Nina, en contextos rurales, en tiempos de pandemia por Covid 19*, abordado desde un enfoque metodológico cualitativo.

Palabras clave: escuelas; ruralidades; jornada extendida; pandemia.

A heterogeneidade dos contextos rurais e das escolas de jornada ampliada em tempos de pandemia: possibilidades e condições

Resumo. O objetivo do estudo é descrever algumas particularidades dos espaços rurais em que estão localizadas sete escolas primárias da província de Entre Ríos, Argentina, denominadas escolas Nina, que ampliaram sua jornada escolar em 2015 e, posteriormente, durante a pandemia da COVID-19, tiveram que dar um novo significado à organização de seus cronogramas e propostas.

Em escala global, os cronogramas atípicos em 2020 perturbaram o cotidiano escolar, exigindo adaptações que passaram de um modelo pedagógico focado no presencial a propostas situadas em espaços domésticos, cenários totalmente inéditos. Por sua vez, as escolas em contextos rurais encontravam-se mais limitadas e/ou posibilitadas pelas próprias condições regionais e locais, aspectos que também serão abordados neste trabalho. Este trabalho faz parte de um Estudo Federal promovido em 2021 pelo Ministério da Educação da Nação Argentina. Em Entre Ríos, o tema objeto de estudo foi *Os saberes das escolas Nina em contextos rurais, em tempos de pandemia da Covid 19*, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa.

Palavras-chave: escolas; ruralidades; jornada ampliada; pandemia.

The heterogeneity of rural contexts and extended day schools in times of pandemic: possibilities and constraints

Abstract. This article aims to describe some particularities of rural spaces in which 7 primary schools in the province of Entre Ríos, Argentina, are located in, called Nina schools, which have extended their school day since 2015 and, in pandemic by COVID 19, had to resignify their time organization and proposals.

On a global scale, in 2020, the times of exceptionality have disrupted daily school life, requiring adjustments that went from a pedagogical model focused on face-to-face teaching to proposals located in domestic spaces, in unprecedented scenarios. At the same time, schools in rural contexts were constrained and/or enabled by regional and local conditions, and these aspects will also be addressed in this paper. It is part of a Federal Study promoted in 2021 by the Ministry of Education of Argentina. In Entre Ríos, the subject under study was *The knowledge of Nina schools, in rural contexts, in times of pandemic by Covid 19*, approached from a qualitative methodological perspective.

Keywords: Schools; ruralities; extended school day; pandemic.

1. Introducción

El artículo describe la heterogeneidad de los espacios rurales en los que se localizan siete escuelas primarias de la provincia de Entre Ríos, Argentina, denominadas escuelas Nina, que ampliaron su jornada escolar a partir del año 2015 y, que posteriormente, por la covid 19, debieron resignificar la organización de sus tiempos y sus propuestas.

El trabajo recupera aspectos de las realidades escolares rurales estudiados a partir de una Investigación Educativa Federal (IEF)¹ en el año 2021, que fue una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), para orientar la mirada hacia “Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia”.

En la provincia de Entre Ríos, el tema objeto de estudio fue *Los saberes de las escuelas Nina*², en contextos rurales, en tiempos de pandemia por Covid 19 (Collignón et al., 2020), dicha pesquisa se dirigió desde la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa dependiente de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación provincial del que somos integrantes del equipo técnico pedagógico. Por otra parte, la Dirección de Educación Primaria y su equipo también aportaron definiciones iniciales al estudio.

En tiempos de excepcionalidad por la covid-19, la vida cotidiana escolar se vio trastocada, promoviéndose nuevas adecuaciones, en las que se pasó de un modelo pedagógico centrado en la presencialidad a propuestas situadas en espacios domésticos, hasta entonces escenarios casi inéditos. A su vez, las escuelas de contextos rurales se encontraron más limitadas y/o posibilitadas por las propias condiciones regionales y locales. En este estudio describiremos estos espacios rurales y sus particularidades, además de detenernos en presentar algunos de los condicionamientos que imprimió la pandemia. En este marco entendemos que este material debe ser un aporte relevante, ya que se aborda una temática contemporánea con la marca del presente, de lo que está frente a nuestros ojos, como fue el tiempo de la pandemia, en el que ahora con una mirada retrospectiva nos trae las huellas de lo transitado; pero también, que se configura en lo actual de una manera que lo hace único. Agamben (2008) define que “aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella” (p. 2).

En esta contemporaneidad la pandemia cambió lo actual del tiempo y para comprender lo complejo e incierto del mundo es necesario construir nuevas coordenadas, que den lugar a otras miradas que nos hagan visibilizar las particularidades de cada espacio. Por ello, consideramos interesantes los aspectos que emergieron del trabajo de campo con los análisis de las entrevistas y los documentos aportados para esta investigación.

¹ La Investigación Educativa Federal es una línea de trabajo propuesta desde la Coordinación en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa que tiene como objetivos crear y/o fortalecer los equipos provinciales de investigación educativa, mediante acuerdos que permitan abordar temáticas y núcleos problemáticos que atraviesan al sistema educativo en las veintitrés provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

² Según lo establecen las Resoluciones N° 300/12 CGE y N° 355/12 CGE.

Respecto de los antecedentes³ indagados, se retoman un abanico de estudios regionales que han puesto el interés en el impacto de la pandemia en los espacios rurales y en las condiciones institucionales, pedagógicas y contextuales para sostener la continuidad pedagógica. Incluimos aquí los que consideramos relevantes para enmarcar los espacios rurales en pandemia y los estudios que particularizan en la ampliación del tiempo escolar a nivel nacional y provincial.

1.1 Estudios nacionales relacionados con ruralidad, educación y pandemia

UNICEF (2020) en Argentina publicó una encuesta con el fin de colaborar con los gobiernos en el control y la mitigación de los efectos de la pandemia ocasionada por la covid-19 en la población infantil y adolescente. Los resultados destacan que casi el total de la población estuvo de acuerdo con la cuarentena y la obligatoriedad del confinamiento social, aunque el cumplimiento fue diferente y estuvo relacionado con la ubicación y condiciones socio-habitacionales de los hogares. También se explicita que la restricción de movilidad detuvo la actividad económica provocando pérdidas e insuficiencia de recursos económicos disponibles para satisfacer las necesidades de alimentación; siendo la población infantil y la vulnerable la más afectada, así como las que tenían familias a cargo de jefatura femenina o los ubicados en villas y asentamientos.

González y Petz (2020), integrantes de un grupo de trabajo de CLACSO, presentaron una investigación que abarcó desde marzo, que comenzó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), hasta mediados del mes de agosto del mismo año, se analizó aspectos de algunas regiones del país ante las medidas adoptadas por el Estado nacional y las provincias para reducir el impacto económico de la pandemia, con el fin de poder compensar la pérdida o disminución de los ingresos de las personas más afectadas. El estudio visibilizó cómo la pandemia estaba impactando en las actividades productivas y la comercialización negativamente, a la dificultad de los trabajadores rurales en sus desplazamientos, a la ausencia de cobertura por parte de sus empleadores, a la disminución de la ocupación, a las restricciones habidas para la provisión de alimentos e insumos, entre otras. En el plano educativo tuvo una gran relevancia el programa *Seguimos Educando Territorio* y los programas de transmisión como *Radio Nacional* y *Televisión Pública* del MEN, que se significaron como una herramienta que ayudó a sostener la comunicación en las zonas rurales. Lo que no cambió, según este estudio, fueron los conflictos por tierras, desmontes y desalojos, tampoco el agronegocio como modelo de desarrollo hegemónico en el agro argentino y la conflictualidad por la tierra, el agua y el monte. El informe originó, a modo de reflexiones finales, un debate sobre la producción de alimentos y su acceso en cantidad y calidad profundizado durante la emergencia sanitaria.

A nivel nacional, el MEN (2021) publicó un estudio exploratorio llevado a través de entrevistas. El mismo recupera miradas y representaciones de la etapa inicial de la pandemia a partir de la realización de entrevistas dialógicas, documentando aquellas estrategias que, en contexto de pandemia, se desplegaron para sostener el

³ Cabe destacar en relación a las condiciones explicitadas para este escrito que, incorporamos antecedentes de más de 5 años de antigüedad debido a que la particularidad de la temática que conjuga ruralidad, más tiempo escolar en la escuela primaria y pandemia no han sido indagadas con anterioridad. Por tal motivo, se priorizaron para incorporar aquí estudios que abordan la ruralidad, la pandemia y la escuela (en los últimos años) y por otro lado la ampliación del tiempo escolar (con más de 5 años)

vínculo pedagógico entre actores de la escuela, con las familias y sus estudiantes; así como también las redes que se generaron entre diversas instituciones educativas. La continuidad pedagógica se dio de manera diferente en los distintos grupos sociales. La pandemia visualizó los procesos de desigualdad preexistentes; en los espacios más vulnerables, los referentes barriales, de organizaciones sociales, iglesias; dieron respuestas a las demandas de apoyo escolar, espacios de cuidado infantil, abastecimiento de alimentos y prácticas de higiene y salud comunitaria.

En lo que respecta a la continuidad pedagógica el estudio reflejó las condiciones preexistentes que las instituciones tenían: bien, por las experiencias del trabajo conjunto entre docentes y el personal directivo; o, bien, por las actividades docentes solitarias. Se reveló la tensión entre la obligatoriedad de la continuidad escolar y las múltiples situaciones que trajo el escenario de emergencia sanitaria, padecidas por familias y docentes, al tener que atender desafíos complejos. Respecto a las familias, encontraron dificultades para acompañar a su grupo en edad escolar, haciéndolo de modo intermitente o encontrándose imposibilitadas en otros casos.

1.2 Estudios nacionales relacionados con la ampliación de la jornada escolar.

El MEN (2016) en un documento presentó una caracterización cuantitativa del desarrollo de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina. En el mismo se extrajeron datos estadísticos provistos por los Relevamientos Anuales, en el período 2000-2015, particularizando en la etapa posterior a la sanción de *Ley de Educación Nacional* en 2006, normativa que determina que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa. Este material incluyó un análisis de antecedentes normativos, de investigación y de casos internacionales, sobre la duración de la jornada escolar y se menciona, para el caso de Argentina, que la oferta educativa del nivel primario en cuanto a la duración de la jornada escolar se incrementó en la última década.

Veleda (2013) publicó una investigación donde se puso en tensión la cantidad de tiempo que los estudiantes de Argentina pasan en la escuela y qué se hace durante ese tiempo. El estudio, abordado desde una perspectiva comparada, avanza en la relación entre el tiempo y lo escolar y su implementación a través de algunos programas en Latinoamérica. Se focalizó en Argentina a partir del "Modelo nacional de ampliación de la jornada escolar", implementado por el MEN, y que después cada provincia adaptó según a sus posibilidades y a las estructuras de sus propios sistemas.

La investigación analizó, además, las percepciones de los directores y docentes sobre el modo en que el funcionamiento institucional estuvieron afectados por la ampliación de la jornada en relación con la comunidad, la gestión de los espacios, la organización del trabajo docente, las prácticas pedagógicas y su vinculación con las trayectorias escolares y los aprendizajes de sus destinatarios. Finalmente, se recabó expresiones de autoridades y funcionarios provinciales respecto a la implementación de estas políticas educativas.

Cattáneo (2017) publicó un trabajo en el que se buscó caracterizar la implementación de la jornada ampliada en las escuelas primarias de la Ciudad de Santa Fe en el periodo mencionado, atendiendo a las dimensiones de actores, recursos y formato escolar, para analizar si estas experiencias se acercan o se alejan del diseño

de la política. Es un estudio cualitativo para el que se seleccionaron siete de las ocho escuelas piloto en 2013 y 2014. Se realizaron entrevistas en profundidad a funcionarios, directivos, docentes, supervisores y referentes territoriales. Se enuncian aspectos positivos y problemáticos, pudiendo registrar dentro de los primeros, el acompañamiento brindado por los referentes territoriales y el compromiso de docentes y equipo directivo y los talleres. Entre los segundos se mencionan falta de capacitaciones, infraestructura deficitaria, entre otros.

Di Pietro et al. (2017) realizó un estudio del proyecto de jornada extendida en su primer año de implementación intentando indagar dichos aspectos registrados en el proceso de implementación del proyecto, en instituciones de Nivel Primario de Jornada Simple y de Nivel Secundario diurnas de gestión estatal, que se incorporaron a través de la *Resolución Ministerial N° 1658* de 2016 y que comenzó a funcionar ese año. De la sistematización de datos estadísticos de las catorce escuelas que se seleccionaron, mencionó que en las escuelas de jornada completa los indicadores de repitencia, sobreedad y no promovidos bajan respecto a las escuelas de Jornada Simple. Aunque, se advierte que no debe ser entendido como una relación de causalidad, y remiten a investigaciones que han tenido como objeto de estudio la propuesta formativa de la Jornada Extendida.

Ruiz (2020) intenta dilucidar algunas consecuencias sobre el derecho a la educación en función de su contenido en términos pedagógicos y realiza un análisis del impacto de la pandemia sobre la escolarización masiva. En el mismo trabajo problematiza algunas de las decisiones tomadas por los gobiernos que remiten a la celeridad con la que se implementaron programas a distancia centrados en plataformas digitales.

En lo que refiere a nivel local, en la provincia de Entre Ríos, Perassi y Macchiarella (2018) realizaron un estudio en el marco de un proyecto de Investigación. Allí se indagó programas que buscan la inclusión social-educativa de niños y jóvenes tal como son los Centros de Actividades Infantiles (CAI), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y las escuelas Nina. La perspectiva epistemológica del estudio es interpretativa desde un enfoque de la evaluación cualitativa para recuperar las formas en que los actores comprenden e interpretan tales políticas de inclusión. En Entre Ríos la muestra se centró en siete escuelas de las quince que iniciaron su ampliación de la jornada escolar en 2012, distribuidas en distintos departamentos provinciales. Las conclusiones puntualizan que las escuelas Nina generaron espacios curriculares alternativos a los existentes, creando nuevas rutinas y hábitos en los estudiantes, reduciendo los índices de repitencia. Las personas involucradas en el proyecto institucional destacan el carácter flexible del proyecto de las escuelas Nina y el compromiso como rasgo propio de las escuelas estudiadas, en el cual la lucha por el derecho a la educación entre sus actores y el lugar de los sujetos y sus condiciones de posibilidad es relevante. A modo de conclusión se recuperaron las valoraciones positivas en detrimento de las condiciones edilicias y las condiciones de trabajo docente.

2. Preguntas de investigación, métodos y materiales

El tema definido fue *Los saberes de las escuelas Nina, en contextos rurales, en tiempos de pandemia por Covid 19*, en tanto la construcción de la pregunta problema estuvo orientada a estudiar "El lugar de los saberes en los procesos pedagógicos y

didácticos en el Segundo Ciclo de las escuelas de Doble Jornada “Nina”, inscriptas en contextos rurales, en tiempos de pandemia por covid-19. Los objetivos se centraron en explorar los saberes que habitan y configuran la propuesta curricular del segundo ciclo de las escuelas primarias Nina rurales de la provincia de Entre Ríos; comprender cómo se configura la propuesta pedagógica y curricular de manera situada, además de indagar respecto de las implicancias de la modificación horaria en el escenario educativo pandémico.

De un total de 135 escuelas Nina en toda la provincia, localizadas en los departamentos Diamante, La Paz, Federal, Villaguay, Gualeguaychú, Islas del Ibicuy y Victoria, se seleccionaron siete escuelas primarias situadas en contextos rurales dispersos, que ampliaron su jornada escolar en el año 2015, las cuales representan la totalidad de las unidades con estas características. La selección de la muestra de tipo intencional se constituyó atendiendo a dos criterios: las escuelas que habían iniciado la ampliación del tiempo escolar en 2015, que en el momento de la investigación contaban con una cohorte de egresados ;y, las ubicadas en contextos rurales dispersos⁴ establecido por normativa provincial (*Resolución 450* del año 1992 de la provincia de Entre Ríos). Una de ellas fue considerada como unidad piloto, ya que con el transcurrir de los años el contexto se fue modificando y actualmente se sitúa en una zona urbanizada, aunque según la normativa vigente continúa incluida en dicho grupo.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron ¿Cómo definió las escuelas primarias Nina los saberes del espacio de taller Acompañamiento al Estudio en Ciencias Sociales durante la pandemia? ¿Qué reconfiguración dispuso para hacer posible su proyecto pedagógico curricular? ¿Qué lugar ocuparon los contextos rurales en esta reconfiguración? ¿De qué modo habilitó prácticas educativas inaugurales?

Las definiciones metodológicas fueron de tipo cualitativo exploratorio, en función del cual se construyó un instrumento con entrevistas semiestructuradas (21 en total), en su mayoría de modo presencial y 2 a través de la herramienta Google Meet. También se realizaron observaciones, registros fotográficos, registro de documentos institucionales que dan cuenta de los procesos, decisiones, acuerdos e intervenciones curriculares sostenidas en pandemia.

Los sujetos educativos que fueron entrevistados en cada institución educativa visitada fueron: un integrante del equipo directivo, la persona en el cargo de maestro auxiliar y un docente tallerista del espacio Acompañamiento al Estudio en Lengua y Ciencias Sociales. En ese sentido se consideró que la propuesta del taller mencionado podría ser un espacio privilegiado y óptimo para la recreación de los saberes prescriptos en el currículum con los saberes culturales y sociales que matizan el espacio de vida de las infancias y sus familias.

⁴ Se considera ámbito rural disperso a localidades o parajes de menos de 500 habitantes (UNICEF-FLACSO, 2020; INDEC, 2010; Steinberg et al., 2011).

3. Resultados

Las escuelas rurales son instituciones profundamente vinculadas al territorio, (Plencovich et al., 2011), condición que pudo observarse en las escuelas objeto de estudio. La conjugación de las escuelas primarias en contextos rurales más la ampliación de la jornada escolar junto a la pandemia, permitieron arribar a algunos resultados sustancialmente significativos.

Antes de darlos a conocer, describiremos los contextos donde se sitúan las escuelas que fueron objeto de estudio de la investigación realizada, entendiendo que las mismas tienen una organización y propósitos específicos, pero no pueden concebirse su ámbito de aprendizaje por fuera de la dimensión social e histórica, tal como menciona Elichiry (2018):

[...] en la cual los sujetos construyen posiciones de docentes y aprendices a través de la interacción y participación. Eso nos conduce a destacar la necesidad de conceptualizar la noción de sujeto y subjetividad como constitutiva del contexto que se trama y organiza alrededor de situaciones y experiencias (p. 13).

Luego realizaremos menciones al impacto de la pandemia sobre las propuestas de las escuelas Nina rurales y, las limitaciones y/o potencialidades que emergieron a partir de las condiciones regionales y locales donde se encuentran ubicadas estas instituciones.

Cabe destacar que, por un lado, las escuelas estudiadas en el contexto de pandemia redefinieron contextualmente sus propuestas pedagógicas y adecuaron los modos de sostener el vínculo pedagógico⁵. Por otro lado, estas escuelas que venían transitando una reorganización de sus formatos en demanda de la ampliación de su tiempo, debieron ahora reducirlos a causa de la pandemia y las condiciones coyunturales.

3.1 Escuelas y territorios

Los territorios donde se sitúan las escuelas Nina son *rurales dispersos* lo que implica que están escasamente poblados por procesos estructurales acontecidos a lo largo del siglo pasado y que se agudizaron en la década del '70 y '90 con la concentración de tierras, el avance de la agriculturización, el monocultivo de soja y los cambios en las prácticas agropecuarias que debían realizarse necesariamente con maquinarias dotadas de nuevas tecnologías. En este sentido, González y Petz (2020) señalan que uno de los rasgos distintivos del "agronegocio como modelo de desarrollo hegemónico en el agro argentino es la conflictualidad por la tierra, el agua y el monte" (p. 35).

De modo similar, Rougier (2016) señala que el avance de los llamados agronegocios⁶ condicionó a que se produjera:

(...) la ocupación de grandes extensiones de tierras para destinar al cultivo de soja y trigo principalmente. Paralelamente, esta dinámica requiere de un campo libre de campesinos, o en otros términos, la territorialización del capitalismo exige la desterritorialización del campesinado, de los chacareros, de los colonos, de los pequeños productores agropecuarios que no pudieron capitalizarse

⁵ A los fines de profundizar, invitamos a consultar el informe de investigación donde se amplían y referencian otros puntos al respecto (Colignón et al., 2020). Disponible en <https://bit.ly/3LcrzEI>

⁶ Puede ser entendido como el desarrollo de negocios vinculados a actividades o productos del campo.

(...) Entonces, habiendo perdido la territorialidad, se ven forzados a migrar a las ciudades, en busca de opciones de subsistencia, de alternativas de vida menos precarias (p. 83).

Quizás otro de los conflictos que trae aparejado este modelo de producción es el cuidado del ambiente, debido a los efectos adversos en la salud de la población que genera la inhalación de los agroquímicos aplicados en los cultivos.

Esta situación fue considerada desde el gobierno provincial a través del *Decreto N° 2239* en el año 2019, que establece en su artículo 2º, un área de exclusión de aplicaciones terrestres de productos fitosanitarios de clase toxicológica en un radio de cien metros para aplicaciones terrestres y de quinientos metros desde el casco de la escuela rural. En consecuencia, el mismo decreto dispone la conformación de una Unidad Centinela en cada establecimiento rural, según puede leerse en su artículo 6º.

Algunos de los directivos entrevistados aluden a la situación ambiental describiendo los procedimientos a seguir, previos a la aplicación de los agroquímicos en cultivos próximos a los establecimientos educativos. Uno de ellos solicitaba reunirse con quienes realizan las fumigaciones para conocer la receta del producto a aplicar, además del día que se concretará la misma, agregando que “es lo que se acordó y funciona todo muy bien así” (directora de Escuela de La Paz, diciembre de 2021). Por su parte, la directora de la Escuela de Gualaguaychú expresaba que los vecinos decidieron destinar las tierras próximas a la escuela para cría de bovinos ante sus reclamos por el cuidado de la salud. Esto decía: “a partir de haber hecho toda esta movida ambiental, han dedicado los campos linderos de la escuela a la ganadería”⁷ (directora de Escuela Gualaguaychú, diciembre de 2021).

Este modo de producción generó que muchos habitantes de los espacios rurales debieran abandonar sus pequeñas explotaciones agropecuarias y engrosar los sectores urbanos y periurbanos de ciudades próximas; las taperas⁸ fueron cada vez más numerosas como claro exponente de esos procesos de reterritorialización. En cambio, otros pobladores permanecen aún y son ellos los que envían sus hijos e hijas a las escuelas rurales situadas en esos espacios rurales con escasa densidad de población o, dicho de otro modo, se trata de espacios rurales dispersos.

Según Nussbaumer (2007) la economía de la provincia está polarizada y muestra altos índices de pobreza rural, siendo superior al 40% en algunos departamentos. Señala la autora además que la organización de los productores con fines económicos son las cooperativas mayoritariamente. Cabe destacar al respecto, que dos de los directivos entrevistados señalaron que las actividades de pesca artesanal y fabricación de cuchillos están organizadas de ese modo. De hecho, cambiaron los modos de producir, el paisaje, las relaciones urbanas y rurales. En este contexto además de actores que cambian su rol, aparecen nuevos (individuales o colectivos) como los *pooles* de siembra, los fideicomisos agrícolas, los contratistas; las interacciones entre ellos varían en un proceso que toma múltiples direcciones en una compleja trama territorial.

⁷ Varias voces se alzaron para advertir de la peligrosidad de los productos utilizados, en la provincia algunas de ellas son: la campaña Paren de Fumigar que desarrolló el Grupo de Reflexión Rural desde principios del 2006, la Asamblea Vecinal por la Salud y el Ambiente Cuenca Las Conchas, Campaña Paren de Fumigar las Escuelas, Red Federal de docentes por la vida, Foro Ecologista de Paraná. Se han producido materiales audiovisuales como el documental de Pino Solanas, *Viaje a los pueblos fumigados* y el libro de Rulli (2009), entre otros.

⁸ Se refiere a viviendas abandonadas.

En esta “nueva ruralidad”, como cita Gómez (2004), no resulta exagerado plantear que cualquier comunidad rural se encuentre profundamente afectada por los efectos de la globalización. Arias (2006) sostiene que la “nueva ruralidad” como enfoque explicativo de los cambios que se produjeron en los espacios rurales, puede ser conveniente para entender la complejidad de los procesos sociales que están reconstruyendo las sociedades rurales. Sugiere evitar el facilismo de plantear que ahora que se tiene una visión diferente de la ruralidad, ella ha cambiado y enfatiza recuperando expresiones de Gómez (2004), quien afirma que quizás lo nuevo es que ahora se mira una realidad antes ignorada.

Más allá de este debate en torno a estos territorios atravesados por tiempos neoliberales de globalización, los estudiantes que asisten a dichas escuelas viven a diario en esos escenarios con pobreza social y cultural además de económica, o dicho de otro modo, habitan espacios rurales donde los condicionamientos globales tienen incidencia en lo local. De acuerdo con González y Petz (2020) las situaciones que se venían dando en los territorios, con respecto a las fumigaciones, no han disminuido durante la pandemia.

Ante estas aristas que se esbozan, las escuelas Nina que extendieron sus tiempos escolares, intentando aportar más tiempos y una propuesta educativa más amplia para favorecer los aprendizajes de esas infancias cuyas familias, con importantes condiciones de vulnerabilidad social, habitan los espacios rurales con población dispersa.

3.2 Otras particularidades que configuran las escuelas Nina rurales

Las escuelas están impregnadas del contexto, de lo social, de ese espacio de vida que les otorga sentido, de ahí la singularidad de la cual cada institución está investida. El contexto se asocia a un tiempo y un espacio específico, aunque no tiene límites precisos según Achilli (2010). En las configuraciones temporoespaciales de cada escuela, según la misma autora, se pueden diferenciar distintas escalas contextuales: los contextos cotidianos, que es un nivel configurado a escala de copresencia de los sujetos involucrados; los contextos sociourbanos, es decir la ciudad (o los espacios rurales) y sus segmentaciones socioculturales; y un último nivel vinculado más al contexto sociohistórico y estructural, de políticas neoliberales relacionado con las transformaciones que se han dado en los últimos años a nivel nacional e internacional y que claramente permean los contextos locales.

Es interesante pensar que cada escenario donde las escuelas rurales despliegan sus procesos de escolarización es, en realidad, un modo posible de materialización de cada una de ellas, donde los tiempos y los espacios son dimensiones fundantes, además de las singularidades de los actores sociales. Según Saquet (2015, p.37) “la formación de las redes de circulación y de comunicación contribuye directamente a la formación de los territorios, tanto en las relaciones internas como externas. Los territorios resultan del proceso de construcción histórica del y en el espacio”, que concuerda con el concepto de espacio social rural que nos permite comprender la complejidad de la problemática del acceso a la educación en tanto, la noción “contiene por sí misma una aprehensión relacional del mundo social” (p.5). Es decir, toda práctica educativa y social de quienes habitan estos espacios, así como el acceso a servicios, el modo en que los utilizan, la apropiación o rechazo de determinadas ofertas educativas se

explican “no como resultado de disposiciones “naturales” o “herencias culturales” sino como producto de determinadas relaciones históricas” (p.6). Espacios que además son habitados por agentes con diferentes acumulaciones de capitales, a partir de las cuales se visibilizan ciertas relaciones de fuerza que configuran los espacios debido a las permanentes disputas por la posesión de bienes materiales y simbólicos, atravesados por una pluridimensionalidad de coordenadas.

Para referirnos a lo educativo se requiere considerar la pluridimensionalidad del espacio social rural en tanto “supone reconocer que existen diferentes campos sociales y que es necesario también analizar las relaciones de fuerza entre los campos” (Cragolino, 2011, p. 9). Por ello, entendemos que no basta con una mera descripción de una política educativa de ampliación de la jornada escolar en los espacios rurales, sino que es necesario comprenderla con relación al modelo económico de producción, a las relaciones de poder, a las condiciones laborales de las familias que las integran, a sus fuentes de trabajo, etc.

Es en estos complejos y diversos escenarios donde los aspectos globales relacionados con lo ideológico, político, económico, social y cultural se articulan, se interrelacionan con lo local produciendo y condicionando los contextos donde se sitúan las escuelas Nina; y, es en ellos donde hay quienes incursionan en el mundo de los negocios (propietarios de grandes extensiones de tierras o quienes las concentran a través de arrendamientos), desarrollando actividades productivas con gran participación en el mercado; otros, en la cultura (docentes y directivos que a diario construyen y sostienen las propuestas educativas para las infancias que habitan esos espacios rurales); mientras que para los demás, que son los menos, es un espacio de vida. De esta manera, para quienes el campo es un lugar de negocios y no residen en él, no se relacionan con la escuela y son desconocidos para los docentes o directivos, según nos expresaban: “a los alrededores hay muchos estancieros, (...) pero no los conocemos” (directora de Escuela de Federal, diciembre de 2021). Otro directivo decía no conocer a los dueños de los campos que cultivan las tierras y agregaba además que no envían a sus hijos a la escuela. (directora de Escuela de Victoria, diciembre de 2021) También refieren que “los dueños de la tierra son muy pocos, los dueños de las estancias, de campo” en clara alusión a la concentración de tierras que referíamos previamente (directora de Escuela de Islas, diciembre de 2021).

En este panorama regional y local en el que el desconocimiento de algunos actores sociales entre las familias y los docentes, se constituyen espacios rurales delineados y tramados con diferentes matices, en los que las decisiones que toman los sujetos son disímiles.

3.3 Los espacios entrerrianos: la heterogeneidad explicitada

Las instituciones educativas que fueron objeto de estudio se localizan en distintos departamentos de Entre Ríos, según su división política: Diamante, Victoria, Gualeguaychú, Islas, Federal, Villaguay y La Paz. La provincia está situada al este de la República Argentina, tiene una superficie total de 78.781 km², de los cuales 11.805 km² corresponden a islas y tierras anegadizas.

En dichos departamentos, el relieve es el propio de una provincia ubicada “entre ríos”⁹, con paisajes costeros, de monte nativo, de lomadas y en todos ellos lo común es la riqueza de la vida vegetal y animal. Sin embargo, esos paisajes se encuentran intervenidos por el hombre, quien los han transformado significativamente con fines productivos y, en el menor de los casos, con fines de subsistencia.

Esa riqueza ambiental ha favorecido el desarrollo de actividades productivas agropecuarias “las cuales poseen un alto desarrollo tecnológico y un fuerte encadenamiento con la fase industrial. La producción primaria y la agroindustrial ocupan un lugar central en la economía provincial (...)” (Nussbaumer 2007, p.113).

En los espacios rurales donde se localizan las escuelas, los habitantes realizan distintos trabajos en sectores vinculados a la pesca, cría de bovinos (para producción de carnes), equinos, tambo, cultivos de cereales, oleaginosas y nuez pecán, prácticas de turismo, desarrollo de oficios como cuchillerías, aunque vale mencionar que dichos pobladores se incluyen en el sistema productivo realizando tareas como empleados rurales temporarios o estables más o menos precarizados¹⁰.

Las familias que habitan esos espacios rurales, desde las voces de los directivos entrevistados, refieren que se dedican a la cuchillería, organizados en cooperativas a partir de la instalación de un centro misional que fue coordinado por una persona oriunda de la zona, que organizó a las familias para incorporar hábitos de trabajo. Otras familias son empleados de estancia y jornaleros (directora de escuela de Federal, diciembre de 2021).

Un docente aludía a que las familias viven muy próximos al arroyo Manso (es un brazo del Paraná), lo que origina que sufran a menudo de inundaciones, se dedican a la pesca y se han organizado -la mayoría de ellos- en una cooperativa para la comercialización “(...) es muy humilde la gente ahí, vive toda de la pesca y la caza, te diría la mayoría, (...)” (docente de Escuela Victoria, diciembre de 2021).

Por su parte, otra persona entrevistada expresa que las familias realizan trabajos de campo, son peones, asisten en actividades turísticas y, actualmente, las madres estudian o trabajan (directora de la Escuela de Islas, diciembre de 2021).

La directora de la escuela localizada en zona rural de Villaguay refiere que la mayoría de las familias son empleados de campo, de estancias donde se cría animales, otros hacen changas y añade que en la zona hay cultivos de maíz y soja. Asimismo, expresa que las familias carecen de la propiedad de la tierra y que muchas de ellas viven en un grupo habitacional (barrio) construido por el Estado.

Otro directivo hacía alusión a una distinción entre las familias, algunas se sostienen en base de trabajos temporarios y muchos tienen planes sociales, en cambio otros son propietarios de las tierras¹¹ dedicándose a la agricultura (siembra de soja, trigo y maíz), al tambo y a la ganadería (directora de la Escuela de La Paz, diciembre de 2021).

⁹ Los ríos que limitan a la provincia son el río Uruguay al este y el Paraná al oeste y sur, siendo límites norteños, los ríos Guayquiraró y Mocoretá.

¹⁰ Las condiciones laborales de los pobladores de la zona no fueron objeto de indagación en el estudio realizado.

¹¹ Algunos son propietarios de campos “chicos” y otros de “grandes”, sin dar precisiones respecto de superficies en hectáreas.

Por su parte, otra docente entrevistada expresaba que la mayoría de las familias que viven en barrios disponen de ayudas sociales. Algunas de ellas son “gente del campo” teniendo como trabajo ayudar en tareas rurales (peones) (directora de la Escuela de Gualeguaychú, diciembre de 2021).

De las voces entrevistadas surge, como otra característica común de las familias, que quienes no tienen trabajo cuentan con asistencia del Estado a través de planes sociales (directora de la Escuela de Villaguay, diciembre de 2021), en relación a ello, algunas entrevistadas expresan: “es muy bajo el nivel económico, más allá que algunos tienen un trabajo seguro, muchos hacen changas, o son peones, viven de las asignaciones familiares o sociales” (directora de la Escuela de Islas, diciembre de 2021); “ (...) la mayoría de los niños que viven en el barrio tienen planes sociales (directora de la Escuela de Gualeguaychú, diciembre 2021). Los trabajos más comunes son puesteros de estancia, alambradores, changarines, criadores y adiestradores de equinos, fabricantes de cuchillos, peones y/o empleados temporarios.

Como puede leerse, las familias de las escuelas tienen varias notas comunes como es la asistencia del Estado, cierta precariedad laboral y la carencia de la tierra en la mayoría de ellas. Vale mencionar como significativo que, en dos espacios rurales, los trabajadores se organizan colectivamente en cooperativas para la comercialización de pescado y de cuchillos.

Los contextos de las escuelas estudiadas comparten varias notas particulares, una de ellas tiene que ver con las dificultades en los accesos: unos caminos son de tierra, otros medianamente afirmados con ripio o broza, algunos están atravesados por arroyos o cañadas que se desbordan en periodos de lluvias, por lo que ninguno de ellos ofrece garantías de accesibilidad permanente. Según Nussbaumer (2007):

[...] el mal estado de los caminos rurales afecta a todos los sectores sociales, la incidencia sobre los pequeños productores es aún mayor pues no cuentan con medios para retirar la producción en casos de lluvias ni tampoco realizar otras actividades cotidianas como asistir a la escuela (p. 114).

Por tanto, estos espacios rurales están condicionados por su accesibilidad: malas condiciones de los caminos; por las lluvias; y, por la falta de transporte público. Los dos primeros aspectos condicionan el traslado de la producción de los tambos y de la pesca (productos perecederos) y los tres de forma global afectan la participación de toda la población en actividades de orden social y cultural. Más aún, la dificultad por sostener la escolarización de las infancias ha sido objeto de comentarios de los docentes que ven menguados los tiempos escolares.

Más allá de las dificultades del acceso a las escuelas y del estado del tiempo, tanto estudiantes como docentes de las escuelas objeto de estudio, se trasladan por medios propios, hay quienes viajan “a dedo”, o en transportes contratados por el organismo central de educación de Entre Ríos, incluso, en algunos casos, abonado en conjunto por los docentes, ya que son muy pocos los que residen en los contextos rurales donde se encuentra cada institución.

De acuerdo con los actores entrevistados, las familias que eligen estas escuelas tienen sus viviendas en contextos rurales próximos, a excepción de una de ellas que reside a una distancia importante (17 km.) y otra, cuya localización demanda que el

estudiante deba cruzar un arroyo para acceder al transporte que lo lleva a la escuela. En todos los casos las viviendas suelen poseer comodidades básicas o revestir cierta precariedad.

3.4 La importancia de las escuelas Nina para las familias rurales en tiempos pandémicos.

Las familias que envían a sus hijos e hijas a las escuelas Nina, según las voces de las personas entrevistadas, señalan que al encontrarse alejadas de los centros urbanos donde se desarrollan distintas actividades formativas (que suelen ser de pago y de difícil acceso para estas familias), valoran el mayor tiempo escolar como una política de ampliación de derechos. En relación a esto último nos decían: “(...) Y eso es lo valioso de la Nina: las oportunidades, mayores oportunidades para todos” (directora escuela de Islas, diciembre 2021); “...creo que tanto para los estudiantes como para la familia fue una oportunidad (...) es lo mejor para esta comunidad (docente de Escuela de Federal, diciembre 2021). Asimismo, una docente de la Escuela de Villaguay expresaba que el incremento de horas implica más permanencia en la escuela, destacando que ofrecer el desayuno, el almuerzo y la merienda es un gran beneficio para la comunidad.

En estos contextos, la escuela Nina es visibilizada como una institución fundamental en el entramado social de esos espacios rurales y esto reviste de gran significatividad para los distintos actores escolares. Una de las maestras auxiliares expresa con relación a la familia: “(...) ellos acá en verano hacen un nocturno de fútbol, trabajan desde enero hasta el último fin de semana de febrero, y (...) lo recaudado se vuelca a la escuela, ellos mantienen la escuela (...)” (maestra auxiliar de Escuela de La Paz, diciembre de 2021). Asimismo, una directora destaca que “(...) un grupo de mamás, que me pedían un día a la semana y venían a hacer expresión corporal en el patio” (directora Escuela de Federal, diciembre de 2021). Otra persona entrevistada manifiesta que la escuela es lugar donde se realizan reuniones religiosas y también se da la catequesis (directora escuela de Islas, diciembre de 2021).

Las distancias entre los espacios de vida de las familias y la escuela siempre han complejizado las posibilidades de comunicación entre ambas, pues, la accesibilidad precaria de los caminos, el estado del tiempo desfavorable por lluvias e inundaciones, además de la falta de transporte público, siguen siendo factores presentes desde hace décadas. No obstante, el impacto de la pandemia en 2020 y, a raíz de ella, las restricciones establecidas a nivel nacional por los *Decretos de Necesidad y Urgencia* como lo fueron la ASPO¹² y luego DISPO¹³, presentaron otros desafíos comunicacionales, acrecentando los que ya estaban naturalizadas por las familias y los docentes. Dadas estas condiciones, la continuidad pedagógica sólo fue posible mediante prácticas de virtualización.

¹² El 19 de marzo de 2020 se establece la cuarentena en la República Argentina, a través de un *Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU)* emanado por el gobierno nacional que establecía el Aislamiento Social Preventivo y obligatorio (ASPO).

¹³ El 27 de febrero de 2021 se establece en el país, nuevamente a través de un *Decreto de Necesidad y Urgencia* dispuesto por el gobierno nacional el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) para todas las personas que residan o transiten en los aglomerados urbanos, partidos y departamentos del país, según las situaciones sanitarias de los mismos.

Ante dicho contexto de excepcionalidad la situación fue diversa. Si bien, la mayoría de las familias contaban con dispositivos móviles para comunicarse, no todos los celulares estaban aptos para la instalación de la aplicación WhatsApp, además la señal de internet era débil, intermitente y, en otros casos, no llegaba hasta los hogares.

Algunas familias carecían de toda posibilidad de comunicación a distancia, lo que claramente los ubicaba en una situación distinta, podría afirmarse que se encontraron al borde de su descolarización. Se presentó además otro condicionante vinculado a los datos móviles de los dispositivos, ya que en algunas oportunidades eran los docentes quienes debían realizar las recargas a los celulares de las familias para garantizar la continuidad de la escolarización de los estudiantes y en otros casos tuvieron que llevar los cuadernillos impresos hasta los hogares. Hubo estudiantes que se instalaron con sus familias en zonas de islas, lo que originó periodos de interrupción temporal en el proceso de su aprendizaje. En otras palabras, la pandemia subrayó las dificultades que los espacios rurales de las escuelas objeto de estudio ofrecían previo a esa situación sanitaria.

Con respecto a estos obstáculos, los docentes que ocupaban el cargo de maestro auxiliar en estas escuelas, manifestaron que “tienen estudiantes muy humildes, la escuela los tiene que asistir en todo, vestimenta, útiles, (...) porque son chicos que se van un viernes y el lunes cuando vuelven nos damos cuenta (...) que no han comido en su casa”. Referían a las condiciones desventajosas que deben sobrellevar los estudiantes que asisten a la escuela, respecto a la vivienda, la alimentación, el abrigo y a las distancias que deben recorrer para llegar a la escuela (maestros auxiliares de escuelas de La Paz, Federal e Islas, diciembre de 2021).

Durante la pandemia fue un tiempo que, más allá de las condiciones de desigualdad que se visibilizaron y se profundizaron, a nivel institucional significó una demanda a los equipos, viéndose en la necesidad de revisar los modos de trabajo, reconfigurándolos, para dar continuidad a los procesos de escolarización.

A modo de reflexión final, nos parece fundamental precisar que los escenarios en donde las escuelas primarias tienen la ampliación de la jornada rural, estas despliegan sus procesos de escolarización, convirtiéndose en una forma posible de materialización, donde los tiempos y los espacios son dimensiones fundantes, y que junto a las singularidades de sus actores sociales inscritos en esa heterogeneidad de los espacios rurales, este tipo de escuela se reafirma y se reivindica como la única institución presente en la que se concentran las actividades locales, conformándose como espacios de encuentro con un alto grado de reconocimiento social.

Bibliografía

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Agamben, G (2008) *¿Qué es lo contemporáneo?* <https://bit.ly/3YASfC2>
- Arias, E. (2006). *Reflexión crítica de la nueva ruralidad en América Latina*. <https://bit.ly/3ZyhYMN>
- Cattáneo, S. (2017). *Apuntes sobre la jornada ampliada en Santa Fe*. Observatorio de Políticas Educativas de la FCEDU-UNER. <https://bit.ly/3JaRRoe>

- Colignón, L., Romero, L. y Rougier, M. E. (coord.) (2020). *Los saberes de las escuelas Nina, de contextos rurales, en tiempos de covid-19*. Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento / Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. Consejo General de Educación, Entre Ríos, Argentina. <https://bit.ly/3LcrzEI>
- Cragno, E. (2011). *La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita*. En Lorenzatti, M. (comp.) *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*, (pp 191-209) Vaca Narvaja. Córdoba, Argentina. <https://bit.ly/3FbkG2F>
- Di Pietro, S., Tófaló, A., Medela, P., Pitton, E. y Zanelli, M. (2017). *El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Elichiry, N. (2018). *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan el fracaso escolar*. Bs.As. Noveduc.
- Gómez, S. E. (2004). Nueva Ruralidad (fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos). Una mirada desde la sociología rural. *Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*, 8, 141-164. Instituto de Ciencias Sociales Universidad Austral de Chile.
- INDEC (2010). *Censo nacional de población, hogares y vivienda*. Buenos Aires. Argentina.
- MEN (2016). *La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina* Serie Apuntes de Investigación / DiNIEE / SICE. Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina
- MEN (2021). *Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social*. Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa, Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Nussbaumer, B. (2007). Estrategias de fortalecimiento institucional y políticas de desarrollo rural. El caso de Entre Ríos. En Manzanal, M. Arzeno, M y Nussbaumer, B. *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus.
- Perassi, Z. y Macchiarola, V. (coords.) (2018). *Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Plencovich, M. Costantini, A. y Zucaro, G. (2011). *Educación, ruralidad y territorio: ¿vino nuevo en adres viejos?* En Plencovich y Costantini (coord.) *Educación, ruralidad y territorio*. Bs. As. Ediciones Ciccus.
- Rougier, M.E. (2016). *La presencia del espacio social en el currículo real de escuelas rurales. Tesis de Maestría*. FCEdu. UNER. INTA. Paraná. Entre Ríos.
- Ruiz, G. R. (Dir. y Comp.) (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Rulli, J. (2009). *Pueblos fumigados. Los efectos de los plaguicidas en las regiones sojeras*. Buenos Aires. Del nuevo extremo.
- Saquet, M. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. Ensenada, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP - FaHCE). <http://bit.ly/422oTQ2>
- Steinberg, C, Cetrángolo, O y Gatto, F (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina. Presidencia de la Nación.
- UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Informe Sectorial: Educación Unicef Argentina.

UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Serie: Generación Única. Buenos Aires. <http://bit.ly/3YzRN73>

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC/ Unicef Argentina.

Documentos

DNU 297/2020 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

DNU 125/2021. Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Decreto N° 2239/ 19 GOB (establece procedimientos para efectuar aplicaciones de productos fitosanitarios).

Resolución 300 de 2012 Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

Resolución 355 de 2012. Consejo General de Educación. Entre Ríos. Argentina

Cómo citar en APA:

Colignón, L., Rougier, M. E. y Romero, L. (2023). La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie9115605>