

Relatos docentes en tiempos de pandemia

Testimonios de maestras de educación inicial y primaria

Lorena Sguigna. ISHIR, CONICET-UNR

Resumen:

La presente ponencia cristaliza los avances preliminares de una investigación que se pregunta sobre las experiencias llevadas a cabo por mujeres de la ciudad de Rosario que se desempeñaron como docentes durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En esta instancia, indagamos relatos de docentes de nivel inicial y primaria sobre su experiencia de dar clases desde el hogar durante el año 2020. La metodología utilizada se centra en el enfoque cualitativo feminista, permitiendo visualizar la complejidad de la situación y siendo sensible a las emociones, los contextos y los vínculos sociales (Beiras, Cantera Espinosa y Casasanta García, 2017). Los avances fueron construidos a partir de 19 relatos escritos por educadoras de nivel inicial y primario que colaboraron de manera voluntaria. Los mismos se centran en las estrategias llevadas a cabo para sostener el vínculo pedagógico, en la importancia de la afectividad para llegar a los/as niños/as y sus familias y en la superposición de tiempos y espacios entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico y de cuidados.

Como conclusiones preliminares, se incorporan las diversas dimensiones del cuidado, el carácter colectivo del trabajo docente y la importancia de la afectividad para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: trabajo docente, pandemia, relatos

Relatos docentes

Los relatos que se presentan en esta ponencia forman parte de un relevamiento realizado en el marco de una invitación a escribir sobre la experiencia de dar clases desde el hogar durante el año 2020, destinada a docentes con identidad de género femenina de la ciudad de Rosario. El mismo tuvo como objetivo construir información desde la voz y el testimonio de las propias protagonistas, con el fin de aproximarnos a sus vivencias y sentires cotidianos.

El carácter inédito e inesperado de la pandemia del COVID-19, con el consecuente aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), causó una serie de reflexiones, problematizaciones y vivencias que es relevante recuperar y generar memoria. Los relatos tienen un vínculo sustantivo con la experiencia, que reconstruye lo vivido y lo expresa desde subjetividades, contextos y miradas diversas que se encuentran atravesadas por alguna situación de tensión (Ripamonti, 2017). No pueden pensarse de manera aislada del contexto social, económico y educativo en el que se encuentran inmersos, estando la afirmación de la subjetividad articulada de modo indisociable con la intersubjetividad (Arfuch, 2007). En cierto punto, todo relato de experiencia es expresión de un grupo, una época, un colectivo de personas, en este caso las docentes, que se encuentran atravesadas por las complejidades de este período excepcional.

Los relatos que se presentan a continuación, fueron recolectados entre fines del año 2021 e inicios del año 2022. La escritura de los mismos, implicó pensar, seleccionar y reflexionar sobre la experiencia de dar clases desde el hogar durante el ASPO. Se trata de una construcción narrativa llevada a cabo un año después de la suspensión de la presencialidad acontecida en el 2020. Representan una interpretación de segundo grado (Argnani, 2020), en la medida que, en el acto de narrar, las autoras interpretan lo que vivieron como docentes, lo visualizan con cierta perspectiva, lo elaboran, lo vuelven comunicable y lo deciden compartir. Este proceso incluye una construcción de saberes y un trabajo de elaboración sobre un contexto singular.

Esta ponencia constituye un avance de un proyecto de investigación denominado “Mujeres, trabajo docente y virtualización forzosa. Relevamiento, descripción, análisis y revisión de experiencias en el marco del COVID-19, Rosario 2020”, realizado en el marco de una beca doctoral del CONICET. En esta instancia, referimos a 19 relatos escritos por docentes de nivel inicial y primaria de la ciudad de Rosario que colaboraron de manera voluntaria. En los mismos, narran su experiencia de dar clases desde el hogar en el año 2020. La metodología utilizada se centra en el enfoque cualitativo feminista (Beiras, Cantera Espinosa y Casasanta Garcia, 2017), en la medida que posibilita contemplar con amplitud la complejidad de la temática estudiada, teniendo en cuenta los análisis y las discusiones que se dan en el campo de los feminismos. Interesa contribuir al campo de la educación una mirada cualitativa y con perspectiva de género sobre las experiencias de las docentes de nivel inicial y primaria que dieron clases desde sus hogares durante el ASPO. Cuando hablamos de experiencia, nos

referimos al cúmulo de emociones, pensamientos, interpelaciones entre otras manifestaciones que los sujetos protagonizan mientras los acontecimientos materiales se despliegan (Larrosa, 2006). A continuación, aludimos a las voces de las docentes centrándonos la forma en que experimentaron lo vivido durante el año 2020, teniendo en cuenta lo que sintieron, las emociones y sus reflexiones. Los mismos son presentados con seudónimos para resguardar la identidad de las docentes involucradas.

Testimonios de docentes de educación inicial y primaria.

Los relatos de las docentes de nivel inicial y primaria se centran, principalmente, en las estrategias llevadas a cabo para sostener el vínculo pedagógico, en la importancia de la afectividad para llegar a los/as niños/as y sus familias y en la superposición de tiempos y espacios entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico y de cuidados desarrollado al interior de los hogares.

Con el fin de sostener el vínculo pedagógico las docentes armaron grupos de WhatsApp; confeccionaron cuadernillos impresos para las/os niños/as que no disponían de herramientas informáticas o conexión a internet; fueron a la escuela para repartir las actividades los días de entrega de los bolsones alimenticios, dieron clases virtuales, entre otros. Así lo expresan los relatos:

Creé un grupo de WhatsApp de los alumnos donde nos manteníamos informados y que cumplía el rol de unión afectiva del grupo y también iba periódicamente al barrio a llevar material escrito. Aprovechamos la radio comunitaria para pasar audios de los alumnos dónde mandaban saludos y sentires. Trataba de aprovechar al máximo cualquier interés de ellos para mantenerlos en el vínculo pedagógico. Además, junto con las instituciones del barrio nos mantuvimos en red para cubrir otras necesidades (económicas, de salud o problemáticas en general) interviniendo en casos específicos de violencia doméstica, gestionando fumigaciones, entrega de mercaderías, etcétera. Si bien no se llegaron a dar todos los contenidos curriculares se trabajó en forma mucho más integral priorizando las situaciones de vulnerabilidad de los alumnos.
(Sofía, 2021, p.1).

Si bien se mantuvo siempre el vínculo a través de las comunicaciones por WhatsApp, también notamos que esto no era suficiente y es ahí, cuando pusimos en práctica otra forma de llegar a todos/as, y enviábamos archivos a la librería del barrio para que éstos sean impresos y puedan así realizar las actividades. También hemos trabajado con los cuadernillos (Sol, 2021, p.1).

En su mayoría, los relatos de las docentes de nivel inicial y primaria de la ciudad de Rosario narran que crearon grupos de WhatsApp para comunicarse con los/as estudiantes y las familias. En este contexto, resultó imprescindible fortalecer la alianza familia-escuela para

sostener el vínculo pedagógico. La comunicación y el acompañamiento en las tareas escolares recayó fundamentalmente en las mujeres, poniéndose en evidencias las desigualdades de género existentes en la sociedad. A su vez, al evidenciar que no todas las familias contaban con recursos tecnológicos y acceso a internet, las docentes crearon materiales escritos para llevar al barrio y distribuyeron los cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Las estrategias para sostener el vínculo pedagógico fueron situadas y se adaptaron a los distintos contextos. En el relato escrito por Sofía, afirma que la radio funcionó como un medio para mandar saludos de los/as estudiantes, contar sentimientos y sostener el vínculo pedagógico. Como sostiene Villamayor (2023) los medios de comunicación comunitarios y públicos llevaron a cabo iniciativas que tuvieron un rol importante para acompañar la continuidad pedagógica de forma complementaria a la escuela. La radio comunitaria fue central para el desarrollo de prácticas y procesos educativos durante la pandemia, ya que posee un elevado desarrollo de propuestas locales que alcanzan a audiencias específicas y zonales y tiene un fuerte vínculo con la comunidad de pertenencia, entre otras cuestiones de relevancia. Así, este medio de comunicación fue privilegiado para acompañar la continuidad pedagógica y vincular de un grupo de estudiantes que no tenían acceso a internet y/o dispositivos tecnológicos.

Muchas docentes, como nombra el relato de Sofía, sostuvieron redes con instituciones del barrio para abordar necesidades económicas, sociales, de salud, entre otras problemáticas generales. Estas redes fueron esenciales para intervenir en la comunidad, por ejemplo, en situaciones de violencia de género, entrega de alimentos, fumigaciones. Pueden enmarcarse en el entramado de cuidados realizados de forma voluntaria en la comunidad (Suchis, 2020), caracterizados por ser formas de militancia o activismo social que se ocupan de las necesidades no resueltas en el territorio relacionadas con el cuidado de niños/as, los comedores comunitarios, clases de apoyo escolar. Los mismos son llevados a cabo fundamentalmente por mujeres y poseen un elevado componente de invisibilidad social. Al decir de Guelman, Palumbo y Downar (2021)

en los barrios populares, encontramos un denso entramado de organizaciones, espacios y sujetos que tienen como finalidad proveer distintos aspectos del cuidado, vinculados a lo alimentario (merenderos, comedores, copas de leche), la salud (espacios de salud comunitaria, promoción de la salud), la formación (apoyo escolar, guarderías y jardines, actividades recreativas) y redes de contención para y entre mujeres. Allí se ponen en

juego dimensiones materiales, emocionales y de gestión de políticas alimentarias, sociales y socio-laborales (p. 2).

De este modo, en los relatos de las docentes de la ciudad de Rosario se ponen en evidencia la diversidad de acciones y actividades llevadas a cabo durante el ASPO que tuvieron como horizonte el cuidado de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se visualizó una necesidad profunda de que la escuela esté lo más presente posible y pueda acompañar a los/as niños/as y adolescentes en ese período excepcional. Así, en el año 2020 se evidenciaron estructuras de solidaridad colectiva que involucraron a las docentes, las familias y la comunidad (Sguigna, 2023).

Cabe destacar que las prácticas y acciones llevadas a cabo se encontraron atravesadas por las desigualdades sociales, económicas y tecnológicas tanto de estudiantes como de docentes.

Una de las docentes sostiene:

Soy docente de primaria. Al llegar la pandemia me encontraba trabajando en dos escuelas. El trabajo docente fue diferente en una y otra. Las urgencias también lo eran. En una lo prioritario era poder ser puente para que las familias pudieran comer y en otra podíamos avanzar hacia la enseñanza de los contenidos (María, 2021, p.1).

Esta nueva forma de enseñar y de aprender puso en evidencia las carencias en cuanto a las plataformas digitales gratuitas que se deberían generar para que a todos/as los niños/as y adolescentes tengan acceso al derecho de la educación. Aunque también podría resaltar el compromiso docente por intentar garantizar este derecho tan importante y el de las familias que a través de todos los medios se comprometieron con las tareas propuestas (Sol, 2021, p.1).

Con recursos individuales, los/as directores/as, docentes y estudiantes generaron formas alternativas para sostener la comunicación y el vínculo personal y pedagógico. Las docentes asumieron la responsabilidad de adecuar las propuestas de enseñanza-aprendizaje al contexto de la virtualidad, teniendo en cuenta las posibilidades y herramientas tecnológicas de los/as estudiantes. Dicha responsabilidad social se traduce en un doble sentido: sostenimiento del vínculo pedagógico y adecuación de las propuestas de enseñanza al entorno virtual. En el nivel inicial y primaria, predominan los relatos que sostienen que la búsqueda de estrategias y de recursos fue uno de los aspectos más destacados del trabajo docente en pandemia. A su vez, aluden a la necesidad de aprender a usar las nuevas tecnologías y los recursos informáticos, en muchas ocasiones sin formación previa ni propuestas educativas en servicio. Entre los sentimientos que predominan, se encuentra el miedo, la angustia, el desconocimiento y la incertidumbre frente a la emergencia social y sanitaria en la que nos

encontrábamos. Un relato grupal realizado por un conjunto de docentes de nivel inicial sostiene:

Las docentes una vez más nos ponemos a disposición de lo que nos toca afrontar, ajustando, adaptando, comprendiendo. El esfuerzo, el trabajo, la dedicación y el amor de cada una de nosotras, nos encuentra buscando como sea, inventando, errando, creando, solo con el único objetivo de llegar a nuestras infancias (Relato grupal, 2020, p. 3).

En el mismo, se pone en evidencia la responsabilidad pública y afectiva del trabajo docente que, al decir de Morgade (2020), se encuentra vinculada con la perspectiva política de que “enseñamos cuidando”, una noción identitaria del oficio de enseñar.

Desde esta perspectiva, se visualiza que la amorosidad docente (Freire, 2009), es decir, la creación de un vínculo afectivo y de ternura, fue clave para la construcción de la trama educativa. Así, una docente afirma:

En un momento donde sobraban incertidumbres, donde sobraba miedo, donde sobraban dudas acerca de cuál era el destino de nuestras vidas (...) me pregunté cuál sería el sentido de la educación en este momento. ¿Queremos que un nene o nena aprenda un contenido? ¿Pero cuál? En ese momento apareció desde el jardín donde trabajo la palabra afectividad, me tomé fuerte de esta palabra como acción, a partir de allí me aventuré para llegar a las familias a los nenes y las nenas para que sintieran un jardín presente, que escuchaba, acompañaba y que los abrazaba (Luna, 2021, p. 1).

En varios relatos se hace alusión a la mirada, el abrazo, el contacto directo, la presencia, como gestos y acciones imprescindibles en el nivel inicial y primario. Estos circuitos afectivos trazan horizontes de posibilidad (Kaplan, 2021), para la construcción de una educación basada en el cuidado y la reciprocidad.

Una de las problemáticas fundamentales que atravesó el trabajo docente durante la pandemia fue la superposición de espacios y tiempos entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico y de cuidados. Una docente de nivel primario lo resume del siguiente modo:

fuiamos madres, docentes, amas de casa, maestras particulares de nuestros hijos, exploradoras de nuevas tecnologías, malabaristas de dispositivos electrónicos, internet, aplicaciones y cómo cuidar los espacios de la casa (...) Fuimos eso y mucho más; es decir, fuimos multifacéticas, como acostumbramos en la escuela, pero ahora reducidas a nuestro espacio privado y personal, que solía ser refugio de los problemas escolares, “nuestros hogares con nuestras familias”. Ya no pudimos separar por un momento nuestra vida privada de la laboral, ahora toda estaba unida entre las mismas paredes (Soledad, 2021, p. 1).

La domiciliación de la escuela (Dussel, 2020) causó que las docentes desarrollen su trabajo dentro de los límites del hogar. En el ASPO, las mujeres cuyo oficio es la enseñanza vieron superpuestas sus actividades escolares con el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Específicamente, el cuidado tiene similitudes con el trabajo doméstico, porque comparten la asociación con lo femenino, la invisibilidad y el exiguo reconocimiento social, pero se diferencia por el aspecto relacional y afectivo que posee (Batthyány, 2020). Por este motivo, comienzan a adquirir mayor reconocimiento y visibilidad dentro de los trabajos no remunerados. Como sostiene Pautassi (2021)

el cuidado involucra una serie de tareas, actividades y trabajos que comprenden actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de las personas, brindándoles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad. Incluye el autocuidado, el cuidado directo a otras personas (la actividad interpersonal del cuidado), la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado (el trabajo doméstico) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisar el trabajo de la cuidadora remunerada, etc.) (p. 215).

El cuidado posee múltiples implicancias en el trabajo llevado a cabo por las docentes, abarcando el cuidado hacia las otras personas, el cuidado hacia una misma y el trabajo doméstico y de cuidados realizado históricamente al interior de los hogares (Sguigna, 2023).

La pandemia puso en evidencia el carácter polisémico de los cuidados y la importancia que poseen para la sostenibilidad de la vida (Rodríguez Enríquez, 2015) y el escaso reconocimiento que tiene en las economías de la región. Entre las múltiples situaciones que reflejan los relatos, se encuentra el cuidado de niños/ as o adultos/as mayores en el mismo momento que desarrollaba su trabajo, la interrupción constante de parte de familiares en clases virtuales, la sobrecarga en la limpieza y mantenimiento del hogar, la falta de espacios y recursos específicos para el desarrollo del trabajo, entre otros. En este aspecto, se pone en evidencia la desigual distribución de las tareas de cuidado que aún impera en la sociedad que influye, entre otros aspectos, en el desarrollo laboral de las mujeres.

En el libro *El Grito Manso* el pedagogo brasileño Paulo Freire (2006) desarrolla el ejercicio intelectual de pensar en los elementos constitutivos de lo que denomina situación educativa. Se centra en una relación educativa típica, es decir, la que se da entre docentes y estudiantes de cualquier escuela. El primer elemento que nombra es la presencia de un educador/a, que desarrolla el trabajo de educar. A su vez, la situación educativa requiere un segundo elemento imprescindible para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la

presencia de los/as educandos/as. En la práctica, el educador/a y el educando/a se encuentran en un espacio específico, el espacio pedagógico. El mismo es el tercer elemento constitutivo de la situación educativa, que según las condiciones materiales en las que se desenvuelve, puede ser o no pedagógico. A su vez, contamos con el tiempo, el cuarto elemento nombrado por Freire. Entonces, el tiempo y el espacio pedagógico son dos aspectos imprescindibles de toda situación educativa, que es importante preguntarse por el valor político y pedagógico que poseen. Finalmente, incorpora a los contenidos curriculares, esos elementos del conocimiento que la población tiene derecho a saber.

Durante el ASPO, los elementos constitutivos de la situación educativa planteados por Paulo Freire modificaron su formato. En primer lugar, la presencia del educador y de educando no se dio en el mismo tiempo y espacio. La escuela como institución social que educa, encuentra y recibe a los/as niños/as suspendió su actividad habitual. En este contexto, el espacio pedagógico (Freire, 2006) se trasladó al hogar y se modificaron las condiciones materiales del mismo. Dichas condiciones materiales quedaron sujetas a las circunstancias individuales de los/as docentes y estudiantes. De igual modo, el tiempo también sufrió una transformación, alterando el ritmo de la presencialidad y adecuándolo a las posibilidades de las familias y los/as estudiantes. Según los relatos:

Los límites entre el espacio y el tiempo que uno suele dedicarle a lo laboral estaban corridos, y empezaban a estar yuxtapuestos a un tiempo y a un espacio personal. Las horas no se contaban porque eran interrumpidas, y el celular estaba a disposición al horario que sea para cualquier pregunta o para estar en contacto. Al no existir un tiempo delimitado, cualquier momento puede ser el tiempo de trabajo (Mariana, 2021, p. 1)

En lo cotidiano tuve distintos problemas de salud por la carga horaria que sostuve, dificultad en el sueño, dificultad circulatoria. En lo familiar, una pérdida del espacio familiar en relación al tiempo destinado a compartir (Silvina, 2021, p. 1)

Trabajar en pandemia, desde casa y sin la alternancia que implica el trabajo en su lugar y la casa en otro no fue tarea sencilla; fue agotador pero invitó a ver la complejidad de la realidad escolar más de cerca (Graciela, 2021, p. 1)

Durante la pandemia se puso en evidencia las múltiples jornadas laborales que llevan a cabo las mujeres que deciden ser docentes y la distribución inequitativa entre los géneros en torno al trabajo doméstico y de cuidados realizado en el hogar. A su vez, se visualiza un sentimiento de angustia por la incertidumbre generada, un malestar por las modificaciones los puestos de trabajo docente (CTERA, 2022) y un apoyo mutuo para sostener la tarea diaria. Así, “Juntas, fuertes y valientes” (Relato grupal, 2020) fue la forma que un grupo de docentes decidió

enfrentar el trabajo docente durante el año 2020, poniendo en evidencia el carácter social y colectivo del oficio de educar.

Referencias bibliográficas:

- Arfuch, L. (2007). El espacio biográfico. Fondo de Cultura Económica.
- Argnani, A. (2020) Relatos de experiencias pedagógicas en pandemia: enseñanza y cuidado en tiempos de excepcionalidad para la escuela. En Barbato, C. (compiladora) *El cuidado es político. Reflexiones transversales en tiempos de precariedad* (pp. 37-72). Poliedro Editorial de la Universidad de San Isidro.
- Batthyány, K. (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Siglo XXI.
- Beiras, A., Cantera Espinosa, L. y Casasanta Garcia, A. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16 (2), 54-65.
- CTERA (2022). *Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina*. Mediateca Pedagógica de CTERA.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Editorial Universitaria.
- Freire, P. (2006). Elementos de la situación educativa. En Freire, P. *El grito manso* (pp. 31-48). Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2009). Cuarta Carta. De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y maestros progresistas. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Guelman, A., Palumbo, M. y Downar, C (2021) Mediaciones de los movimientos populares en los trabajos productivos y reproductivos. *Trabajo y Sociedad*, N° 37, Col. XXII, pp. 619-639.
- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. En *Anales De La Educación Común*, 2(1-2), 104-113.
- Larrosa, J (2006) Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 18, pp. 43-51.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Editorial Universitaria.
- Pautassi, L. (2021). A un año de la pandemia. Los cuidados en el centro y en los márgenes. *Desarrollo em Debate*, 9, pp. 213-229.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas. En Alvarado, M. y De Oto, A. *Metodologías en contexto*. CLACSO.
- Rodríguez-Enriquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. En: *Nueva Sociedad*, 256.
- Sanchís, N. (2020). Ampliando la concepción de cuidado: ¿privilegio de pocos o bien común? En Sanchís, N. (comp) *El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá* (pp. 9-21). Asociación Lola Mora, Red.
- Sguigna (2023), L. Presentación del trabajo “Una aproximación metodológica para estudiar las experiencias de las trabajadoras de la educación de la ciudad de Rosario en el marco de la pandemia del COVID-19”. El desafío de entrevistar en la 9a Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. En Franchi, A. *Voces femeninas en la investigación: Informes técnicos* (pp. 609-616). Ediciones UNRAf.
- Sguigna, L. (2023) Palabras clave para pensar el trabajo docente en el contexto de la pandemia de covid-19. *del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, (17), pp.1-17.
- Villamayor, C. (2023) Las radios y la continuidad educativa en el contexto de aislamiento social. Relevamiento, diagnóstico y orientaciones para pensar la comunicación, la educación y la conectividad en Argentina. En *PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la postpandemia* (pp. 373-414). Tomo III: Educación. CLACSO. Agencia de I+D+d.

Relatos Docentes:

- Emilia (2021). Docente Nivel Primaria.
- Graciela (2021). Docente de Nivel Primaria.
- Luna (2021). Docente Nivel Inicial.
- María (2021). Docente de Nivel Primaria.
- Mariana (2021). Docente Nivel Primaria.
- Silvina (2021). Docente Nivel Inicial.
- Sofía (2021). Docente de Nivel Primaria.
- Sol (2021). Docente de Nivel Primaria.
- Soledad (2021). Docente de Nivel Primaria.
- Relato grupal (2020). Docentes de Nivel Inicial.