

Educar a la primera infancia en tiempos de excepción¹

Patricia R. Redondo

PRIMERAS NOTAS

A veinte años de iniciado el siglo XXI, la educación inicial argentina se destaca en el escenario latinoamericano por atender a la primera infancia desde los cuarenta y cinco días y hasta cumplidos los cinco años. Sin embargo, persiste la deuda del sistema educativo respecto a garantizar su cobertura, obligatoriedad y universalización como unidad pedagógica.² Además, está pendiente favorecer y ampliar formas escolares de atención que tengan en cuenta el trabajo de las mujeres y las necesidades de las comunidades.

La educación inicial de la Provincia de Buenos Aires de gestión pública y privada asume rasgos propios que responden a su envergadura y a un proceso de expansión. En la actualidad, abarca más de cinco mil jardines de infantes, jardines rurales, JIRIMM,³ jardines maternos, jardines en islas, salas maternas en escuelas secundarias, escuelas infantiles en convenio con universidades públicas y jardines comunitarios en barriadas populares. La creación de nuevas instituciones es en gran parte resultado de la confluencia de decisiones político-educativas, demandas de las comunidades y participación de actores locales (como municipios, asociaciones gremiales, organizaciones sociales y vecinales, entre muchos otros). Ello acontece sobre todo en el Gran Buenos Aires y en zonas rurales en el continente y en las islas en las que las escuelas primarias, junto a las familias y a las comunidades, favorecen y solicitan la creación de secciones e instituciones de educación inicial con el objetivo de ampliar y consolidar las trayectorias y oportunidades educativas de niñas y niños –que, en algunos casos, viven aislados, a varias horas de los cascos urbanos– desde edades más tempranas.

1. En estas reflexiones se entrecruzan la experiencia docente, la discusión académica y la gestión político-pedagógica de la autora como directora provincial de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires desde fines de enero de 2020.

2. Véase la Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada el 14 de diciembre de 2006.

3. Un JIRIMM es un jardín de infantes de matrícula mínima que funciona en zonas rurales.

Históricamente el nivel inicial participa en la construcción del derecho a la educación de las y los más pequeños. En tiempos democráticos se constituyó en un pilar de la vida cotidiana de los grupos familiares. El vínculo con las demandas de derechos sociales y territoriales en las barriadas populares fortaleció un entramado común entre los jardines de infantes, las escuelas primarias y sus respectivas comunidades. Muchas veces las educadoras y educadores comunitarios asumieron como una responsabilidad social y educativa la atención de las y los más chicos como respuesta a un Estado vacante, en medio de profundas crisis económicas y políticas.

Esta apertura a formas de participación más amplias por parte de estas instituciones genera interrogantes acerca de cómo dar continuidad, en el contexto actual, a dichos vínculos, dadas sus posibilidades y limitaciones; bajo qué formas sostenerlos y otorgarles sustentabilidad en el mediano y largo plazo; cómo atender las necesidades de cada comunidad educativa en momentos en los que se complejiza el acceso, incluso, a los bienes más básicos.

En tiempos de pandemia es preciso problematizar los sentidos educativos más profundos de la educación infantil para comprender y subrayar de qué manera la historia del nivel inicial se enmarca en un tejido social, político, económico y cultural más amplio que tiene una identidad sedimentada en las memorias populares pero que requiere ser actualizada. La articulación imprescindible del trabajo educativo con las familias abreva en ella y permite el bordado y entretejido de esos hilos pedagógicos aun cuando no siempre se tornen visibles para sus actuales protagonistas.

El análisis del presente abre preguntas en cuanto al lugar que ocupa la relación entre infancia, educación y política y, en esa dirección, qué papel puede tener la educación infantil y sus instituciones en sus diferentes formas. La continuidad pedagógica se constituyó en la respuesta dada desde la política pública.⁴ Ante el nuevo escenario, se hizo foco en la valoración de la tarea a desplegar por maestras y maestros, así como en el papel necesario de las instituciones y las comunidades para tramar una urdimbre que permitiera crear, establecer y consolidar la relación educativa.

Por primera vez, no eran las familias las que iban a la escuela, sino que la escuela se corporizaba en los hogares. El cuidado y la enseñanza, propios del glosario de la educación infantil, no escaparon a las tensiones atravesadas en el campo pedagógico que la configura. Esa construcción binaria se presentó como un dilema en diferentes circunstancias; pero hoy, como relación constitutiva de

4. En la Provincia de Buenos Aires la continuidad pedagógica se definió como política basal de la Dirección General de Cultura y Educación y se desarrolla de manera articulada entre niveles y modalidades. Ello requirió de la planificación y construcción de acuerdos para poder desarrollar las tareas de enseñar y aprender en todas las instancias, identificando los obstáculos y dificultades de cada contexto y los diferentes niveles de complejidad de la gestión institucional. En el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se creó la plataforma Continuemos Estudiando para «acompañar y sostener las trayectorias educativas de nivel inicial, primario, secundario y las modalidades» (Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE, 2020).

la atención educativa de la primera infancia, requiere de una articulación más dialógica. Asimismo, las políticas del cuidado, en estos días, deberán anclarse desde una perspectiva de género que redimensione el debate planteado.

HACER ESCUELA ENTRE LO VIRTUAL Y LO DOMÉSTICO

La educación en tiempos de excepción obligó a traducir el sentido del acto educativo en un tiempo escolar diferido, sin la presencia de los cuerpos. La escuela debió configurarse de otros modos. Esto incluyó la construcción de su presencia en el mundo virtual, junto a la producción y distribución de cuadernillos y módulos de alimentos a través de diferentes logísticas que implicaron tramas institucionales y colectivas diversas.

«Mi casa pasó a ser mi aula», expresa una maestra. Transformar el espacio doméstico y destinar, separar y cortar un tiempo para desarrollar el propio trabajo necesitó de ajustes. Para muchas docentes con niñas y niños a cargo (o que debían atender a familiares mayores o ambas cosas) cumplir con su tarea de enseñar en el marco del propio aislamiento significó mucho más que organizar los soportes técnicos (Dussel, 2020).

La escuela representa un espacio exterior y un tiempo *chronos* ligado al trabajo que ordena el ritmo familiar. Habitualmente, esto se piensa en relación a las familias cuyas hijas e hijos asisten a ella. En este contexto, las propias familias integradas por docentes fueron igualmente afectadas, pues muchas veces educadoras y educadores no contaban con espacios en su ámbito doméstico para trabajar. La interacción con el grupo de niñas y niños generó una variedad de situaciones y tácticas. Para muchas maestras, el colocarse el guardapolvo dentro de sus casas al comunicarse con sus alumnas y alumnos significó una marca, traspasar un umbral, producir un desplazamiento de su esfera privada. Pero hubo quienes debieron cambiar esa decisión, ya que las niñas y niños extrañaban aun más si las veían con el guardapolvo puesto. Un «entre» familias y docentes se teje de manera singular: cargado de asombros y ansiedad al inicio; de confianza a medida que transcurre el tiempo; también de fatigas y temores.

En los contextos rurales los escenarios son muy específicos. La continuidad pedagógica no resulta una novedad. Las y los educadores cuentan que, anualmente, durante febrero, en el territorio bonaerense, se planifica y anticipa la posible alteración del calendario escolar; por ejemplo, por inclemencias climáticas. De hecho, en otras circunstancias, en 2018, en el distrito de Moreno, las instituciones educativas y sus docentes, en el marco del reclamo por escuelas más seguras, interrumpieron el uso de los edificios escolares.⁵ Claro que la sustancial

5. El 2 de agosto de 2018, en Moreno, a las 8:06 de la mañana, se produjo la explosión de un artefacto que terminó con las vidas de la vicedirectora de la escuela N° 49, Sandra Calamano, y del auxiliar Rubén Rodríguez. Debido al hecho, y frente a los problemas de infraestructura, las escuelas del distrito suspendieron las clases presenciales y asumieron otras modalidades en conjunto con la comunidad educativa.

diferencia con el momento actual es que la magnitud de la suspensión de las clases presenciales abarca al sistema educativo en su totalidad.

El desafío de la continuidad pedagógica se extiende en el tiempo y se organiza en una estructura institucional con una vida cotidiana también virtual – reuniones semanales, intercambios, planificaciones y propuestas– que permite con mayor o menor fluidez sostener lo individual para, sobre todo, construir las prácticas colectivas. El objetivo de acompañar a la distancia es dificultoso y también produce agobio. Los equipos docentes de los jardines de infantes expresan que les cuesta encontrar nuevas motivaciones y sostener la creatividad de las propuestas centradas en lo virtual a lo largo de las semanas.

La identificación de los aciertos y errores del trabajo educativo podrá realizarse con más herramientas analíticas una vez atravesados los tiempos más urgentes. Sin embargo, es reconocible la decisión de filiar educativamente a cada niña y niño junto a su familia y de sostener a cada jardín en su contexto, aún sin alcances homogéneos.

ENTRE LA INCERTIDUMBRE Y LA INVENCIÓN

Desde el primer momento, la pregunta que atravesó a miles de instituciones y docentes fue cómo llegar. Suspendidos el tiempo y el espacio escolares en sus formas clásicas, la ansiedad, la angustia e incluso la vergüenza marcaron en quienes educan un inicio inesperado para el ciclo lectivo 2020. Junto con el desconocimiento respecto al uso de las tecnologías, la dificultad se centró en cómo imaginar una educación siempre tan ligada al contacto corporal en un soporte tecnológico. La preocupación por alcanzar a las familias en su conjunto, por no perder a ningún estudiante en el camino, fue adquiriendo mayor densidad; como también el develamiento y el reconocimiento de la heterogeneidad de situaciones sociales, culturales y económicas que modelan la experiencia infantil en las comunidades.

La cotidianidad de las vidas familiares adquirió mayor presencia en el curso educativo de las y los docentes. Un conjunto de realidades muy específicas asomó al nivel inicial mostrando los efectos de una desigualdad sin velo. Familias golondrina; familias rurales de peones de campo aisladas en las estancias o en islas diseminadas; familias con diferentes configuraciones monoparentales o ensambladas con integrantes de varios sectores sociales; atravesadas por la pérdida del trabajo; sin conectividad o con un acceso muy precario a ella; con hijas e hijos en diferentes niveles de escolaridad; con adultas y adultos mayores que debían ser cuidados; con padres con largas jornadas laborales a pesar del aislamiento; a veces con graves situaciones de violencia doméstica;⁶ configuraron un escenario de una enorme complejidad. ¿Qué lugar debería ocupar el jardín de infantes en la vida infantil, no solo como un tiempo de aprendizajes sino también como un tiempo (y un espacio) más igualitario?

6. Como sabemos, el aislamiento trajo aparejado un recrudecimiento de la violencia de género y de femicidios que afectaron a niñas y niños.

¿Cómo resignificar un patio, una sala del jardín con más o menos materiales, un parque en mejores o peores condiciones en el marco de las actuales prácticas educativas? Lo público invita a pensar otras experiencias pedagógicas para la infancia, otras experiencias de lo posible.

Con frecuencia, la educación inicial, por su trabajo con las niñas y niños más pequeños, es presentada de modo idealizado, ligada al amor y a lo etéreo y también a formulaciones didácticas que la han orientado hacia la educación emocional. Sin embargo, en este tiempo, el tomar un contacto más directo con lo más «crudo» (Bleichmar, 2002) produjo efectos diversos: por un lado, un refuerzo de los afectos magisteriales (Abramowski, 2010); por otro, la necesidad de redireccionar la tarea, de inventar propuestas, de imaginar y transmitir.

En un espacio intangible, centenares y miles de voces convocan la urgencia del encuentro. Mensajes de niñas y niños que llegan por audio o video a sus maestras refuerzan el deseo que se instala en un tiempo otro: «escuchar las voces de los neños fue un golpe de realidad, me di cuenta de cuánto los extrañaba», relata un docente del conurbano bonaerense. Soñar con volver, con el abrazo que tiene como contracara el miedo.

La experiencia educativa del lazo con la infancia otorga sentidos que tensionan el tiempo hacia una cultura ligada a la vida y al porvenir. Los datos acuciantes de la evolución de la pandemia a escala global y local; la propia experiencia familiar y comunitaria; en muchos casos, su enmarcamiento mediático (Butler, 2010), inciden en sentido contrario. Sin embargo, es posible que este itinerario de continuidades pedagógicas, y también de discontinuidades respecto de aquello conocido, albergue la condición infantil de la experiencia y la oportunidad de una pedagogía de las preguntas (Kohan, 2020).

Una docente envía una actividad para que las y los niños de su grupo imaginen lo que ven por la ventana y relata que una madre le responde que en su casa no tienen ventanas. En un espacio colectivo compartido con colegas reflexiona sobre la tensión entre lo imaginario y lo real. Se abren debates sobre la direccionalidad de la tarea educativa. Pero también sobre el poder de la palabra, lo próximo, el lugar de la escuela.

En el contexto rural, una docente prepara propuestas para hacer en casa y no resultan del todo bien. Esto la enfrenta a reconocer que aquello que suponía –que tales o cuales elementos estaban en los hogares de todas las familias– no era tan así. Reformular la tarea significó no sólo incluir otras mediaciones (acercar el material, repartir todo lo que estaba disponible en el jardín) sino también conocer de modo más directo situaciones desconocidas y dialogar con otras voces.

Dichas voces nombran la vergüenza,⁷ la de las familias y la de los propios docentes: la exhibición de los indicios de la pobreza; la exposición corporal y el no saber usar las herramientas virtuales. En las imágenes que circulan hay una figura central: casi siempre es la de una niña o un niño que resuelve una activi-

7. De acuerdo a Nussbaum, «la vergüenza está por lo general relacionada con ideales o normas serias, y, por lo tanto, es siempre moral en un sentido amplio del término» (Nussbaum, 2006: 241).

dad; pero también hay un fondo: el hogar. ¿Qué muestra una familia y qué deja de mostrar?

La proliferación de audios e imágenes es otro de los componentes de este tiempo de continuidades y discontinuidades. Familias, docentes y directivos urden un entretejido cotidiano que se sustenta en el envío de propuestas por audio, de mensajes de WhatsApp, de videos; se ponen en contacto a través de blogs, muros virtuales, radios locales; en clubes, iglesias y estancias; entre muchas otras formas de vínculo. El propósito es comunicarse y estar presentes. Las familias responden con producciones propias que invitan a mirar qué hizo su hija o hijo a partir de las consignas dadas: cómo se festejó el 25 de mayo; cómo se cantan las canciones; cómo una abuela juega a la rayuela en el pasillo de una barriada popular. Se suman centenares, miles de ellas.



Las tranqueras que recorren las y los docentes dejando materiales, los muelles a los que se acercan, las veredas escolares que caminan se configuran como espacios de interacciones educativas de diferente intensidad. Ese caudal inmenso guarda un reservorio pedagógico para analizar, conceptualizar y visitar desde nuevos interrogantes. ¿Qué aconteció fuera de los muros de la escuela? ¿Cómo se pueden perforar las prácticas educativas con los nuevos sentidos producidos en este tiempo?

Las escrituras pedagógicas⁸ resultan una herramienta para generar ciertas respuestas, para que aquello que se produce pedagógicamente no se pierda y sea narrado, no solo a través de una plataforma como WhatsApp, sino también escrito de puño y letra. En ellas emergen la diversidad y la heterogeneidad de construcciones, relatos y modos de significar este tiempo de enseñanzas y apren-

8. El proyecto *De puño y letra: escrituras en tiempos de cuarentena* suma más de un centenar de experiencias compartidas en reuniones sucesivas de las y los docentes-autores desde diferentes puntos geográficos de la Provincia de Buenos Aires.

dizajes. Las narrativas de las y los docentes muy jóvenes que se inician se entremezclan en una textura polifónica incluso con las de aquellas y aquellos que, a punto de jubilarse, no desean concluir su carrera.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN MOVIMIENTO

A partir de la experiencia vivida, podemos interrogarnos a propósito de la educación inicial y de la ampliación de la responsabilidad pública sobre la(s) infancia(s). Una primera reflexión nos invita a considerar que la cantidad de tareas pedagógicas llevadas adelante en una experiencia de articulación con otras de asistencia y atención social y sanitaria incluye el ensamblaje de múltiples actores. El cruce de límites que operan como fronteras ante las urgencias; la deconstrucción de discursos y la invención de prácticas; el urdido de un tejido de sostén más colectivo y transversal a partir del aislamiento abren, en el campo de las micro y macro políticas, la oportunidad de interactuar desde posicionamientos menos endogámicos y sectoriales. En ocasiones, ante situaciones de profunda gravedad,⁹ la intervención conjunta viabiliza una respuesta y recrea formas de actuación colectiva.

«El nivel inicial es y hace escuela», expresa una supervisora de zonas rurales. Este enunciado nos permite situar a la educación inicial en un itinerario de búsquedas y de definición de otros trayectos posibles. Escribe Violeta Núñez:

Tal vez sea este otro momento inaugural para la educación, si podemos definirla como una puerta que se abre al mundo; como ofertas sociales que brindan algo del patrimonio, del viejo legado, y también algo de lo nuevo, a modo de recursos o instrumentos de navegación. Ello a condición de que sean verdaderos hilos [...] para participar como actores en usos y apropiaciones de la cultura, amplia y plural, a la que los ciudadanos tienen derecho (Núñez, 2002: 35).

Educar a la infancia significa reconocer su posición como sujeto de derecho, pero sobre todo responder a la llamada. ¿Será prioridad entonces, en momentos de recrudescimiento de las marcas de la desigualdad, abrir las puertas de nuestra casa, invirtiendo la dirección de nuestra mirada? Será necesario abandonar las certezas sobre lo que se debe hacer para encontrar un lugar para la infancia que reconozca que aquello que nace transita de lo imposible hacia lo verdadero (Larrosa, 1998).

9. Por ejemplo, la situación de las y los niños con sus madres en las cárceles requiere de una tarea conjunta entre el Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad; el Ministerio de Justicia; y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; y de un trabajo colaborativo con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, siempre con el objetivo de favorecer el acceso a la educación de aquellas y aquellos que viven en las unidades penitenciarias.



El encuentro poético, pedagógico y político de la educación temprana con la infancia puede ser reconocido como el primer escalón de la escolarización y, ante todo, como la educación de los inicios, los primordios. La pedagogía infantil en este tiempo de aislamiento requiere de un movimiento que la despoje de las categorías que la instrumentalizan en saberes acabados, clausurados y determinados a priori para disponerse, así, a la recepción de un nuevo punto de partida.

La cita se repite cada noche: un cuento en diferentes lenguas alcanza a miles de hogares, cruza fronteras geográficas, traza luminosidades. En la propuesta *Cuentos que viajan*¹⁰ se entran voces de niñas y niños que narran desde los cuatro años; miembros de comunidades originarias; maestros de sordos e intérpretes de lenguaje de señas; actrices y actores; colectivos literarios de diferentes puntos del país; voces que llegan de la región; locutoras y locutores;

10. Para conocer el proyecto, véase el registro de sus primeros cien días en <<http://www.facebook.com/watch/?v=265793711151366>>.

humoristas; escritoras y escritores; grupos musicales; maestras y maestros; bibliotecarias y bibliotecarios; alumnas y alumnos de todos los niveles.

Las palabras que convidan al viaje también alcanzan a las y los docentes en una experiencia de formación junto con Walter Kohan y Paulo Freire.¹¹

Hoy precisamos más que nunca hacer una escuela errante [...] si los niños y niñas no pueden ir a la escuela, tenemos que llevarles la escuela y la escuela errará en los dos sentidos de la palabra. Errar significa hacer la escuela con ellos y ellas, escuchando, atendiendo, creando condiciones para que puedan hacer escuela por ellos mismos cuando no estamos (Kohan, 2020).

¿Podemos imaginar una educación inicial errante? Todo movimiento incluirá la errancia, la hospitalidad y la novedad de la infancia. Las sonoridades de quienes enseñan nos permiten pensar que el hacer escuela se ha transformado y que lo posible se constituye no como respuesta a lo necesario, sino como apertura a otras conexiones que, hasta ahora, se suponían imposibles (Rancière, 2004).

EL TIEMPO POR VENIR

El nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires incluye en su historia y glosario pedagógico, junto a la educación, al cuidado. Su gesto –que asume siempre la marca corporal, el susurro, el canto, la palabra– precisa ahora ser sostenido bajo otras modalidades. En estos tiempos y espacios diferentes transitados por las infancias, las preguntas ocupan un lugar central y abren la posibilidad de pensar distinto y de configurar la experiencia como experimento (Kohan, 2000).

La novedad de transitar una continuidad pedagógica en el marco del aislamiento preventivo y obligatorio tramó saberes, articulaciones, conversaciones, nuevas parejas pedagógicas, espacios de estudio e intercambio y un sinfín de reconocimientos. Un «entre varios» frente a los dolores, las dificultades y la complejidad de la tarea. Sin dudas, también escenarios de conflicto, contradicciones e indiferencias. Nos quedan las preguntas sobre el vínculo educativo, la cadena de transmisiones, la posibilidad de la herencia y el carácter de nuestra pedagogía (Núñez, 2005). La bitácora está abierta.

En democracia, la relación entre la infancia, la educación y la política persiste en la necesidad de continuar bregando, precisamente, por su democratización. La voz de una niña resuena cuando pregunta «Seño, ¿quién cuida el jardín?». Nos interroga en este presente sobre quién cuida el jardín de la humanidad para ampliar los horizontes que alojen otro porvenir.

11. *Viajes pedagógicos, conversaciones con Walter Kohan y Paulo Freire* es una propuesta de encuentros virtuales en formato de «viajes» por la Provincia de Buenos Aires organizados por la Dirección de Educación Inicial y Especial de los que participan miles de educadoras y educadores, profesoras y profesores y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, Ana

2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

Bleichmar, Silvia

2002 *Dolor País*, Buenos Aires, del Zorzal.

Bourdieu, Pierre

1999 *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Butler, Judith

2010 *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, Inés

2020 *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Kohan, Walter

2020 *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*, Buenos Aires, Temas Clacso.

Kohan, Walter Omar y Olarieta, Beatriz Fabiana

2013 *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, Homo Sapiens.

Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Nuria (orgs.)

1998 *Imagens do outro*, Petrópolis, Vozes.

Núñez, Violeta

2002 «Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España», en íd. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-62.

2005 «El vínculo educativo», en Tizio, Hebe (coord.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-43.

Nussbaum, Martha C.

2006 *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz.

Puiggrós, Adriana y Dussel, Inés

1999 «Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico», en Puiggrós, A. et al., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 7-23.

Rancière, Jacques

2014 *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE

2020 «Acerca de la Continuidad de las Políticas Educativas: Segunda Etapa de cuarentena», Documento Base, 6 de abril. https://drive.google.com/file/d/1R1Mq_07fS_2Ly8E3yhsA679nWYszJkIp/view [Consultado el 22 de julio de 2020].