



# Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina

Policy challenges for secondary education in the context of a health emergency in La Pampa, Argentina

CORREA, Mariana<sup>1</sup>  
LARA, Nadia<sup>2</sup>

Correa, M. y Lara, N. (2021). Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina. *RELAPAE*, (15), pp. 48-60.

## Resumen

Este artículo expone una sistematización de las principales decisiones en materia de política educativa tomadas en Argentina y particularmente en la provincia de La Pampa en contexto de pandemia. Interesa abordar los desafíos que supone el logro de la continuidad pedagógica de adolescentes y jóvenes en el marco de la reproducción de desigualdades ya existentes y la acumulación de “nuevas desventajas” (Saravi, 2016), entre las que se distinguen el desigual acceso, apropiación y uso de recursos digitales para el sostenimiento de la escolaridad remota. Desde un enfoque socio-político y a partir de entrevistas semiestructuradas a integrantes de dos equipos de gestión, reconstruimos las acciones llevadas adelante por una escuela secundaria situada en la zona norte de La Pampa y su escuela anexa, emplazada en un paraje rural. Analizamos los vínculos y tensiones entre política educativa, desigualdades y territorio, con foco en los modos en que se recepcionaron y pusieron en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012) en la órbita jurisdiccional las principales decisiones ministeriales respecto a la continuidad pedagógica de adolescentes y jóvenes desde la perspectiva de los actores escolares. Como hipótesis central, advertimos que la continuidad pedagógica en contextos de desigualdad territorial como el caso en estudio, deviene en autogestión de la incertidumbre (Grinberg, 2019). Ante la falta de recursos humanos, materiales y de conectividad, son los propios actores institucionales quienes movilizan sus recursos para el sostenimiento del vínculo pedagógico entre la escuela secundaria y los/as jóvenes.

**Palabras Clave:** desigualdades, políticas educativas, educación secundaria, adolescentes y jóvenes, continuidad pedagógica.

## Abstract

This article presents a systematization of the main educational policy decisions taken in Argentina and particularly in the province of La Pampa in the context of a pandemic. It is interesting to address the challenges posed by the achievement of pedagogical continuity for adolescents and young people within the framework of the reproduction of existing inequalities and the accumulation of “new disadvantages” (Saravi, 2016), among which are unequal access, appropriation and use of digital resources to sustain remote schooling. From a socio-political approach and based on semi-structured interviews with members of two management teams, we reconstruct the actions carried out by a secondary school located in the north of La Pampa and its attached school, located in a rural area. We analyze the links and tensions between educational policy, inequalities and territory, focusing on the ways in which the main ministerial

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Pampa - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / profmariacorra@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Pampa, Argentina / nadialara@outlook.com

decisions regarding the pedagogical continuity of adolescents were received and implemented (Ball, Maguire & Braun, 2012) in the jurisdictional orbit and young people from the perspective of school actors. As a central hypothesis, we note that pedagogical continuity in contexts of territorial inequality, such as the case under study, becomes self-management of uncertainty (Grinberg, 2019). Given the lack of human, material and connectivity resources, it is the institutional actors themselves who mobilize their resources to sustain the pedagogical link between secondary school and young people.

**Keywords:** inequalities, educational policies, secondary education, adolescents and young people, pedagogical continuity.

## Introducción

Desde los albores de la conformación del sistema educativo moderno, se sucedieron distintos episodios epidémicos que irrumpieron el devenir de cierta “normalidad” epocal de las prácticas educativas. En una breve revisión historiográfica, Pineau y Ayuso (2020) mencionan la “peste amarilla” en 1871, el brote de poliomielitis en 1956 y la pandemia de la gripe A (H1N1) en 2009, como sucesos que modificaron de diversos modos el sistema educativo y las instituciones escolares: “alteraron la vida de los docentes y alumnos, propusieron desafíos pedagógicos y dejaron huellas más o menos profundas que condicionaron sus futuros” (Pineau y Ayuso, 2020; p. 26). El escenario actual -con sus similitudes y diferencias- no es ajeno a estos cambios.

El 31 de diciembre de 2019, la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (Provincia de Hubei, China), notifica a la Organización Mundial de la Salud (OMS) un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad, posteriormente identificados como causados por un nuevo Coronavirus, el COVID-19. A partir de entonces, y debido al avance de los contagios y su gravedad, el 11 de marzo del 2020 la OMS confirma el inicio de una nueva pandemia, escenario de crisis que lleva a los Estados del mundo a promover acciones tendientes a la detección y control del virus en sus poblaciones.

Si bien surge en otras latitudes, la enfermedad rápidamente llega a América Latina. Las políticas sanitarias de aislamiento social, preventivo y obligatorio -impostergables- afectan drásticamente las ya frágiles economías existentes en la región. En el plano educativo, Puiggrós sostiene que pese a los avances en materia de políticas de universalización de la educación primaria y secundaria, la pandemia encuentra a los sistemas educativos latinoamericanos “heridos o mortalmente dañados”, afectados por políticas de privatización que profundizaron las desigualdades ya existentes y afectaron principalmente a quienes estudian en zonas rurales, a las periferias pobres de las grandes ciudades, a las comunidades aborígenes, entre otros grupos (Puiggrós, 2020; p. 33). En el caso de Argentina, la pandemia nos encuentra con una tasa de 40, 8% de personas bajo la línea de pobreza (segunda parte del 2019) y un 8,9% bajo la línea de indigencia, escenario que tiene como correlato condiciones desiguales de escolarización que afectan principalmente a grupos sociales vulnerables (Bocchio, 2020).

Si bien en la última década las políticas de virtualización e integración de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje vienen adoptando un rol protagónico en nuestro sistema educativo<sup>3</sup>, el principal obstáculo para su materialización es la conectividad, problema que se complejiza en escenarios de desigualdades territoriales y económicas interregionales, que en pandemia adquieren especial visibilidad (Di Piero y Miño Chappino, 2020).

En este marco, la continuidad pedagógica de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes de forma remota y acelerada, constituyó la prioridad y el principal desafío de la política educativa. En el caso de la provincia de La Pampa, la pandemia irrumpe en un sistema educativo fuertemente estatal -de las 782 unidades educativas distribuidas en toda la provincia, solo 13 corresponden al sector privado-, con un incremento sostenido de la matrícula de la educación secundaria -de 30.364 estudiantes en 2012 fue progresivamente aumentando hasta alcanzar los 33.838 en 2019-; pero desigual en términos geográficos territoriales, ya que son los Departamentos de mayor concentración poblacional los que contienen el mayor porcentaje de establecimientos educativos<sup>4</sup>. Este escenario no solo supone desiguales oportunidades de acceso a la educación, sino también desiguales posibilidades de acceso a otras fuentes de recursos sociales, materiales y simbólicos por parte de niños/as, adolescentes y jóvenes, entre los que se destaca la conectividad a internet.

A partir de estas consideraciones, este artículo aborda los vínculos y tensiones entre política educativa y territorio, con foco en los modos en que se receptionan y ponen en acto en la órbita jurisdiccional las principales decisiones ministeriales vinculadas al tratamiento de la pandemia. En este marco, interesa abordar los desafíos que supone para la gestión escolar, el logro de la continuidad pedagógica de adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables que asisten a escuelas secundarias emplazadas en contextos urbanos y rurales de la provincia de La Pampa.

En la primera sección presentamos una breve contextualización de las escuelas que constituyen nuestros referentes empíricos y la descripción del abordaje metodológico. En la segunda, exponemos una sistematización -a modo de cronología- de las principales decisiones políticas vinculadas a garantía de la continuidad pedagógica en el

<sup>3</sup> Ejemplo de estas políticas son el Programa Nacional Conectar Igualdad, en el período 2010-2016, el Plan Nacional Integral de Educación Digital y Aprender Conectados entre 2017 y 2019 y el Plan Federal Conectar Igualdad Juana Manso desde el 2020 hasta la actualidad.

<sup>4</sup> Según un informe del 2019 de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la provincia, el Departamento Capital concentra el mayor porcentaje de unidades educativas de Educación Común de la provincia (25,8%). A este le siguen el Departamento Maracó con 13,2%, el Departamento Utracán con el 6,5% y el Departamento Realicó con el 6,1%.

contexto nacional y jurisdiccional, con foco en los cambios introducidos en el régimen académico de la escuela secundaria, para luego; en el tercer apartado, avanzar en el análisis de las relaciones y tensiones entre política educativa, desigualdades y territorio. En la cuarta sección, en diálogo con lo expuesto en la anterior, analizamos los modos en que se llevó adelante la gestión de la continuidad pedagógica en las escuelas en estudio. Como cierre, presentamos algunas reflexiones preliminares respecto a las condiciones reales de escolarización de adolescentes y jóvenes en contextos territoriales heterogéneos.

## 1- Notas metodológicas y de contexto

Según un informe del Ministerio de la Producción de La Pampa (2014), las 79 localidades que integran la provincia pueden distribuirse en dos grandes sistemas: uno *Integrado* y uno *No Integrado*, delimitados por una línea diagonal que atraviesa la provincia del Noroeste hacia el Sureste. El Sistema Integrado contiene casi el 92% de la población de la provincia, se concentra en la zona Noreste y está fuertemente interconectado y estructurado desde lo territorial; en detrimento del Sistema No Integrado, en el que predominan las localidades pequeñas y parajes rurales, distribuidos en el Suroeste de la provincia, débilmente interconectados y con carencias infraestructurales.

En este escenario geográfico, tomamos como referente empírico una escuela secundaria urbana y su escuela anexa, ambas situadas en el Sistema Urbano Integrado, ubicadas en la Zona Norte de La Pampa. La escuela secundaria urbana cuenta actualmente con un equipo de gestión conformado por director, vicedirector y asesor pedagógico, una matrícula de 275 estudiantes y 103 docentes en su planta (titulares y suplentes) y su oferta académica se estructura en dos Ciclos –Básico y Orientado– con una duración de 3 años cada uno. La escuela anexo, por su parte, se ubica en un paraje rural contiguo a la ciudad en la que se encuentra la escuela urbana y su oferta educativa incluye hasta el tercer año del Ciclo Básico, luego sus estudiantes deben continuar el Ciclo Orientado en la escuela urbana. Cabe destacar que dicha institución sólo cuenta con un cargo directivo.

Con el propósito de conocer los modos en que los actores institucionales recepcionan y ponen en acto las políticas educativas; esto es, cómo interpretan y traducen en el contexto de la práctica (Ball, 2002) las decisiones ministeriales vinculadas con la continuidad pedagógica en contexto de pandemia, realizamos entrevistas semiestructuradas (Vega, 2009) a integrantes del equipo de gestión de ambas instituciones. Los cuestionarios buscaron conocer los modos en que directivos y asesores pedagógicos interpretaron y materializaron las nuevas disposiciones durante el año 2020 y el primer cuatrimestre del 2021 en sus escuelas. En líneas generales, indagamos acerca de las características de la población estudiantil, la disponibilidad de recursos tecnológicos (de las escuelas y el estudiantado), las estrategias y propuestas desarrolladas para asegurar la continuidad pedagógica y los obstáculos evidenciados. También analizamos datos estadísticos proporcionados por ambas instituciones respecto a las trayectorias de sus estudiantes en pandemia.

El abordaje de las entrevistas y los datos otorgados por las instituciones se pusieron en diálogo con los textos normativos (Resoluciones y Disposiciones) elaborados tanto a nivel nacional como jurisdiccional en el período temporal señalado (ciclo lectivo del año 2020 y primer cuatrimestre del año 2021) vinculados a la educación secundaria en pandemia.

## 2- Educación secundaria en pandemia. Una cronología de las principales decisiones ministeriales

Ante la rápida escalada de contagios de COVID-19 en el país, y la identificación de las escuelas como focos potenciales de circulación masiva del virus, el 15 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación -en acuerdo con el Consejo Federal de Educación- decide suspender las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo y sostener la continuidad del ciclo escolar recién iniciado de manera virtual (Res. ME N° 108/20). La suspensión, prevista inicialmente por 14 días, termina extendiéndose a todo el año escolar, circunstancia que obliga a virtualizar de manera vertiginosa toda actividad educativa a lo largo y ancho del país. Las Resoluciones y Disposiciones nacionales marcaron las líneas de acción para las distintas jurisdicciones; no obstante, se dio autonomía a cada provincia para que elabore sus propias normativas en consonancia con lo propuesto desde el gobierno nacional.

En la provincia de La Pampa, durante las primeras semanas de ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) se desarrollaron plataformas digitales que permitían la realización de actividades y la interacción entre docentes y estudiantes; propuestas de participación dirigidas a la comunidad educativa y se transmitieron programas de TV y radio

con contenidos educativos. También se distribuyeron cuadernillos impresos y en aquellas instituciones que contaban con el servicio alimentario escolar, se dio continuidad a la entrega de viandas a domicilio. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo propuestas virtuales de formación continua para las y los docentes a través de trayectos formativos en aulas virtuales o mediante charlas interactivas.

El abordaje de los textos normativos provinciales permite inferir que el regreso a clases presenciales en La Pampa fue gradual y progresivo. Después de varios meses de ASPO y de trabajo virtual se estableció a través de la Resolución N° 0482/20 del Consejo Federal de Educación que los equipos de gestión y directivos de las instituciones educativas debían “diseñar un plan institucional de continuidad pedagógica, manteniendo la modalidad no presencial e incorporando la modalidad presencial y la bimodalidad (Anexo Res. N° 0482/20 MELP). Al mismo tiempo, para la elaboración del plan de retorno, se debía tener en cuenta el “Protocolo Marco y Lineamientos Federales para el retorno a clases presenciales en la Educación obligatoria y en los Institutos Superiores”<sup>5</sup>.

Los equipos de gestión a cargo de las escuelas en estudio participaron de diferentes reuniones ofrecidas por el Ministerio de la Provincia en las que se trataron las normativas vinculadas al regreso escalonado y progresivo a las aulas. Entre los acuerdos, se establecieron jornadas de no más de 5 horas reloj por día sin recreos; tanto docentes como estudiantes no podían ser convocados/as en su totalidad al regreso, es decir que las escuelas tuvieron que priorizar aquellos espacios curriculares que conllevaban más dificultades y también focalizar la presencialidad para el estudiantado que se encontraba en mayor “riesgo pedagógico”.

Al mismo tiempo, el protocolo estableció estrictas medidas de control sanitario e higiene. De esta manera, y al igual que en otras regiones del país, las escuelas de la jurisdicción se sumaban a la responsabilidad de diseñar a través de ensayo y error diferentes propuestas que, enmarcadas en las directivas, pudieran cumplir con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica de manera remota (Tapia y Meléndez, 2020).

En el caso de las escuelas secundarias de La Pampa, este proceso implicó cambios en el régimen académico. Se dejó sin efecto el Calendario Escolar 2020 (Res. MCE N° 0318/20), por lo que todas las fechas establecidas en él fueron reorganizadas. No se registraron instancias de “notas orientadoras” y los boletines fueron reemplazados por “Registros de comunicación del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes del Nivel Secundario” (Disp. N° 044/20). Por otra parte, el registro de calificaciones también se modificó y se optó por utilizar una calificación cualitativa para 1° y 2° año del Ciclo Básico y 4° y 5° año del Ciclo Orientado, diferenciando entre *Muy Satisfactorio* (MS) y *Satisfactorio* (S) para registrar aquellos aprendizajes “logrados” por los/as estudiantes. Para 3° año del Ciclo Básico y 6° del Orientado se mantuvieron las notas numéricas tradicionales, ya que ambos representaban la finalización de un ciclo escolar.

Una de las acciones que se consideró como más controversial según los equipos de gestión entrevistados, fue la impuesta por la Resolución MCE N° 0701/20, mediante la cual fueron aprobados los “Criterios de evaluación, acreditación y promoción para los/las estudiantes que se encuentran cursando su escolaridad de manera presencial, no presencial o alternada del Sistema Educativo Provincial” aplicada a todos los niveles. En estos criterios se determinó que, de manera excepcional, cada año/grado escolar del Ciclo 2020 y su subsiguiente del Ciclo 2021 serían considerados como una “unidad pedagógica y curricular”<sup>6</sup>. Por lo tanto, la promoción de los/as estudiantes al año siguiente sería automática, independientemente de su desempeño escolar.

Para tomar registro de estas situaciones, los/as entrevistados/as expresaron que se incorporó una “tercera apreciación” para quienes no habían acreditado satisfactoriamente los saberes de algunos espacios curriculares correspondientes al 2020. La idea de espacio “en proceso” (EP) consideraba a los aprendizajes adquiridos de manera parcial dejando abierta la posibilidad de que los saberes no logrados durante dicho Ciclo Lectivo podían continuar trabajándose como parte de la unidad pedagógica durante el año 2021.

A través de esta misma resolución se creó además un “Trayecto específico para la terminalidad del nivel secundario” para aquellos estudiantes que se encontraran totalmente desvinculados desde lo pedagógico y cursando el último año de la Educación Secundaria (6°). Este trayecto a desarrollarse durante los meses de febrero, marzo y abril del 2021 inclusive, permitiría continuar trabajando con la adquisición de saberes en proceso contemplando distintas propuestas

<sup>5</sup> Aprobado por Resolución N° 364/20 del Consejo Federal de Educación.

<sup>6</sup> El “Calendario Escolar 2021 - Unidad Pedagógica 2020-2021” fue aprobado mediante la Resolución N° 0845/20 del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa para todo el Sistema Educativo Provincial.

educativas: proyectos integrados, interdisciplinarios, intensificación de saberes/capacidades priorizados, entre otros (Res. MCE N° 0701/20).

Estos cambios al régimen académico, que habilitaron otros modos de transitar la trayectoria escolar, generaron discusiones respecto a relación “flexibilidad-inclusión educativa” al interior de las escuelas, debate de larga data en la educación secundaria que, en contexto de pandemia, se reaviva en consonancia con las desigualdades que atraviesan las experiencias educativas de los/as estudiantes que “no logran” avanzar al próximo año escolar, y quedan “en proceso”.

### 3- Jóvenes, desigualdades y territorio

Pese a los esfuerzos estatales por garantizar la continuidad pedagógica “a distancia”, la contingencia sanitaria expone rápidamente las desigualdades ya existentes y en palabras de Saraví (2016) acumula *nuevas desventajas* en las experiencias escolares de quienes viven en condiciones sociales vulnerables. Esto es, nuevas desigualdades vinculadas a la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares para sostener la escolaridad remota.

Desde una perspectiva focalizada en el estudio de las relaciones o vínculos sociales que producen desigualdades, Tilly (2005) sostiene que éstas, en tanto procesos multidimensionales que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos, no pueden reducirse a un plano meramente económico, sino que intersecta otras dimensiones vinculadas con supuestos relativos al género, la etnicidad, las relaciones intergeneracionales, el territorio, entre otras. Se trata de desigualdades categoriales definidas como límites colectivos negociados entre redes interpersonales, que producen desigualdad cuando generan ventajas de ciertos grupos o sectores por sobre otros.

En su argumentación, sostiene que las categorías se presentan en la experiencia colectiva de los sujetos como “pares categoriales”; esto es, como líneas divisorias e incompletas que ubican a los sujetos de un lado u otro de ellas. Por ejemplo: negro/blanco, varón/mujer, niño/adulto, ciudadano/extranjero o casado/soltero. Tilly sostiene que las categorías refuerzan o contribuyen a la reproducción de las desigualdades cuando se combinan con la jerarquía porque una refuerza a la otra. En este sentido, sostiene que “cuando se aplican, las categorías pareadas y desiguales hacen un crucial trabajo organizacional, por el que producen diferencias importantes y duraderas en los recursos valorados. La desigualdad persistente depende abundantemente de la institucionalización de los pares categoriales” (Tilly, 2005, p. 22).

En diálogo con este planteo, Saraví (2016) sostiene que los sectores sociales vulnerables son los que “concentran” o acumulan múltiples desigualdades o desventajas: sociales, económicas, políticas y simbólicas; mientras que simultáneamente y en un proceso semejante pero en sentido inverso, otros grupos sociales acumulan ventajas. Agrega que “así como la acumulación de desventajas consolida espacios de *inclusión desfavorable* (...) la concentración de ventajas consolida espacios de *inclusión privilegiada*” (Saraví, 2016, p. 37).

Respecto a los/as jóvenes, sujetos cuyas trayectorias escolares en contexto de pandemia interesa interrogar aquí, el autor sostiene que mientras las experiencias biográficas de quienes pertenecen a sectores sociales vulnerables quedan atrapadas en cadenas o espirales de desventajas que los direccionan hacia condiciones de exclusión social, muchos otros viven transiciones a la adultez atravesadas por la vulnerabilidad y la desventaja, que no los excluye, pero promueve formas desfavorables de inclusión. Esto condice con estudios propios del campo educativo, en los que se sostiene que la escuela no reproduce una estructura estática de desigualdades, sino más bien un sistema de diferencias y distancias sociales que se expresa en los logros alcanzados por los sujetos (Sourrouille, 2009; Tenti Fanfani, 2007; Gorostiaga, 2012).

En contexto de pandemia, la acumulación de desventajas, las diferencias y las distancias sociales, claramente se agudizaron. En la provincia de La Pampa, las desigualdades territoriales merecen especial atención, ya que la ubicación geográfica de los sujetos (residir en zonas rurales o urbanas) se vincula con la posibilidad o imposibilidad de acceder a bienes educativos, sociales y culturales. En el caso de los/as jóvenes, los análisis del éxodo rural en la provincia indican que el principal motivo de movilidad de estos/as es la culminación de la escolaridad secundaria obligatoria. Con excepción de algunas escuelas agrotécnicas, la oferta de educación secundaria en contextos rurales no es suficiente para retener a los/as jóvenes en los ámbitos rurales (Dillón, 2016).

Comprendemos la noción de territorio no sólo como demarcación geográfica legal en la que operan diversos aparatos de conducción del sistema educativo; sino también y centralmente, como sostienen Grinberg y Giovine (2020, p. 308), como espacios de puja, en el que se advierten relaciones de fuerza y de fuga. Política y territorio no se oponen, sino que se afectan mutuamente; “se vuelven categorías porosas y fértiles para la comprensión de la escolaridad en un presente convulsionado, y especialmente, en lo que a sus territorios se refiere”.

Abordar la dimensión territorial de las desigualdades educativas, entonces, implica analizar la dimensión espacial de la segregación social y educativa en el marco de procesos más amplios como la segmentación y la fragmentación, en tanto aspectos inherentes a la configuración del sistema educativo argentino. Como argumentan Correa, Giovine y Suasnábar (2021), en los espacios urbanos se advierte una progresiva parcelación de los grupos sociales que refuerza el distanciamiento, el repliegue y la homogeneización en su interior; escenario que es consecuente además con prácticas excluyentes que reproducen ciertas políticas estatales, instituciones y actores. Así, en sus palabras, “la segregación educativa se centra en las desigualdades que se generan en la relación políticas, espacios (locales) y escuelas permitiendo visibilizar -entre otras- desigualdades territoriales en la oferta y demanda escolar...” (Correa, Giovine y Suasnábar, 2021, p. 40).

Consideramos que analizar las relaciones y tensiones entre políticas, desigualdades y territorio en contexto de pandemia supone complejizar la mirada respecto a los modos en que se interpretan y ponen en acto estas políticas en los escenarios locales y avanzar en la comprensión de las experiencias de quienes *hacen escuela* en escenarios de incertidumbre.

### 3.1- Los desafíos de la continuidad pedagógica en contextos urbanos y rurales.

El término continuidad pedagógica, en contexto de pandemia, se convierte en uno de los conceptos estelares de los textos normativos para todos los niveles del sistema educativo. Refiere a la necesidad de que los actores institucionales establezcan consensuadamente las estrategias a implementar para garantizar, durante el tiempo necesario, el aprendizaje de alumnos y alumnas, más allá de las problemáticas estructurales que atraviesan sus escuelas. El sostenimiento del lazo entre la institución y los/as estudiantes exige esfuerzo y responsabilidad, principalmente por parte de quienes ocupan cargos de gestión. En el caso de la educación secundaria, a estos desafíos se sumaron las históricas dificultades del sistema educativo, vinculadas con la permanencia de una estructura pedagógica y organizacional tradicional que resiste cambios y reproduce prácticas excluyentes (Diker, 2008; Terigi, 2009; Ziegler, 2011).

En marzo de 2020, frente a la suspensión de clases presenciales, las escuelas en estudio se sumaron a la tendencia general de planificar una propuesta que diera continuidad a la educación de forma remota. Ésta optó por organizar el trabajo mediante el uso de una plataforma digital que intentaba “reproducir” las aulas presenciales respetando la distribución de los cursos y divisiones del colegio. Dicho espacio estaba destinado a la carga de actividades que cada docente preparaba para los grupos clase cada 15 días, actividades que contaban de manera obligatoria con todo el material teórico necesario para que las y los estudiantes pudieran resolver las consignas en sus casas y al mismo tiempo, a priori a su carga, eran visadas por el equipo de gestión de la escuela.

Por otra parte, en el caso de aquellos/as alumnos/as que no disponían de conectividad para descargar los archivos o no contaban con teléfono/computadora, los/las entrevistados/as manifiestan que los trabajos se imprimían en la escuela y eran enviados a las casas de las familias por medio de cadetería; acción que también se llevaba a cabo para retirar los trabajos resueltos y distribuirlos entre los docentes para su corrección. Estas acciones, que desde los discursos normativos pueden ser comprendidas como “autonomía institucional”, “ingenio” o agencia por parte de los actores escolares ante la contingencia, denota las precarias condiciones materiales en que se llevan adelante los procesos de escolarización en contextos sociales vulnerables. Se trata de una “autogestión de la incertidumbre”, que en términos de Grinberg (2019), sitúa la responsabilidad por los resultados de la gestión en los sujetos, no en el Estado.

Para dar forma a la reorganización escolar y las propuestas formativas del Ciclo Lectivo 2021 se realizaron durante el mes de noviembre del 2020 mesas de trabajo con las Coordinaciones convocadas por zonas y Equipos Directivos; y en diciembre se destinó una semana de trabajo institucional en cada escuela con los equipos de enseñanza. Algunas directivas estuvieron orientadas a “reconocer los puntos de partida y los contextos de aprendizaje de los/las

estudiantes” como diversos; utilizar como guía los saberes priorizados desde el Ministerio de Educación de la provincia para cada área de conocimiento; pensar diferentes alternativas en las propuestas de enseñanza (presencial, domiciliaria virtual y/o bimodal); y abordar la evaluación en clave institucional acordando criterios en torno a la misma (Dispositivo de acompañamiento para la planificación y construcción de las propuestas educativas en la bimodalidad 2020).

Por medio de la Resolución N° 0100/21 del Ministerio de Educación de la Provincia se aprobó el inicio de clases previsto en el “Calendario Escolar 2021 - Unidad Pedagógica 2020-2021”, adoptando la forma de escolarización combinada prevista en la Resolución N° 387/21 del Consejo Federal de Educación. En el caso de la escuela secundaria urbana de La Pampa, se optó por una propuesta de cursado bimodal que implicó la división de los cursos en grupos de dos burbujas<sup>7</sup> intercalando una semana de asistencia a clases presenciales con una semana de clases virtuales con trabajo remoto. Si bien la actividad presencial fue priorizada por sobre la remota, para llevar adelante ésta última se optó por utilizar una plataforma digital replicando la cantidad de cursos y divisiones en aulas virtuales.

#### 4. Continuidad pedagógica y “autogestión” de la incertidumbre

Los estudios de gubernamentalidad (Grinberg, 2008, 2019) y aquellos preocupados por los procesos de regulación de las políticas educativas y la gestión escolar (Ball, 2013; Barroso, 2017; Miranda y Lamfri, 2017, Bocchio, 2019) coinciden en señalar que la vida escolar no puede pensarse ajena a las condiciones concretas en que se producen los procesos de escolarización (condiciones materiales, profesionales, de relaciones con el contexto político más amplio, entre otras). En ese marco, según Barroso (2017), la dirección escolar adquiere centralidad al ser considerada como proceso de regulación política y como la expresión de la “hibridez” de las actuales formas de regulación postburocráticas.<sup>8</sup>

Para el autor, la regulación postburocrática es comprendida como una narrativa en la que “el control *a priori* por las normas, es sustituido por el control *a posteriori*, por los resultados” (Barroso, 2017, p. 65). En este modelo, la racionalidad instrumental y la capacidad de adaptación a los cambios por parte de los actores institucionales es comprendida como parte de un régimen de “performatividad” (Ball, 2013), en la que el control adopta nuevas formas: los sujetos y organizaciones ya no se controlan en estructuras panópticas, sino que se juzgan a través de diversos medios en el marco de un flujo de demandas, expectativas e indicadores en constante transformación; lo que genera incertidumbre constante acerca del propio desempeño, de la propia *performance*.

En este escenario, los proyectos institucionales persiguen una “gestión eficaz” (Grinberg, 2019), en la que las responsabilidades y los fracasos se depositan en los propios sujetos implicados en ella, su plano individual. Así, “se trata de fabricarnos en un mundo de incertidumbres, para devenir, como señaló Foucault (2007), empresarios de nosotros mismos” (Grinberg, 2019, p. 15). Cuando se trata de escuelas atravesadas por múltiples desigualdades, las prácticas de inclusión imbuidas en estos procesos devienen en escolarizaciones “low cost” (Bocchio, 2019); esto es, escolarizaciones de “bajo presupuesto” en la que los actores institucionales maximizan la utilización de los siempre insuficientes recursos disponibles, bajo lógicas de rendimiento y agencia.

Estas claves teóricas posibilitan analizar cómo se desplegaron las políticas de “continuidad pedagógica” en contexto de pandemia en condiciones de desigualdad territorial, como el que caracteriza a las escuelas referenciadas. Si bien, como planteamos, el diseño de las propuestas para la continuidad pedagógica quedó en manos de las instituciones educativas, podría afirmarse que las mismas presentaron diferencias entre sí ya que esto dependió de la disponibilidad de recursos para ponerlas en marcha y de las características de la matrícula. En algunos casos el estudiantado y grupo de docentes pudo adaptarse rápidamente a la modalidad virtual mediada por diferentes herramientas tecnológicas y plataformas (Meet, Zoom, Classroom, entre otras) y en otros casos, toda la comunidad educativa se vio verdaderamente afectada por el contexto y tuvo que recurrir a otras herramientas más tradicionales como el lápiz y el papel para asegurar, al menos, un mínimo de vínculo pedagógico, además de los esfuerzos personales. Esto demuestra que lejos

<sup>7</sup> Los cursos cuyo número de estudiantes excedían la cantidad de personas que podían permanecer en el aula teniendo en cuenta la distancia establecida por protocolo, fueron divididos en burbujas, es decir subgrupos de alumnos/as que asistían por semana alternada a la escuela.

<sup>8</sup> La “hibridez” refiere a lo que denomina como las “dos caras” del Estado: “parece que su acción disminuye (a través de la redistribución de poderes y la utilización de formas más blandas de control); sin embargo, en la práctica, este accionar está siendo reforzado no solo por medio de la sobrevivencia de anteriores jerarquías y formas burocráticas de administración, sino también a través del esfuerzo legitimador de las nuevas formas de control, como por ejemplo la evaluación” (Barroso, 2017, p. 67).

de crear un ambiente de cierta homogeneidad en cuanto a la recepción y puesta en acto de las políticas educativas, cada jurisdicción y dentro de ellas cada escuela, recontextualizó las normativas en base a sus contextos, recursos y comunidades educativas.

En el caso de la experiencia de la escuela secundaria urbana, las propuestas educativas diseñadas para el regreso a la presencialidad presentaron obstáculos que dificultaron mantener el vínculo pedagógico con el estudiantado y las familias. Si bien esta tendencia fue más marcada durante el Ciclo Lectivo 2020 cuando las clases fueron en su mayoría virtuales, hoy en día con la bimodalidad, según los/as entrevistados/as, las dificultades persisten.

En contexto de Pandemia y a la hora de pensar en la planificación de la propuesta para mantener el vínculo pedagógico con los/as adolescentes y jóvenes, los equipos de gestión sostienen que considerar las características de la matrícula y de las familias fue un aspecto central. Una de las principales dificultades estuvo relacionada con la disponibilidad de recursos electrónicos y conexión a internet en los hogares y con el capital cultural de tutores para acompañar a sus hijas/os con las actividades escolares, cuestiones que, como mencionamos, las escuelas debían “resolver” de algún modo, desplegando estrategias de optimización de los recursos disponibles.

En este sentido, los/as referentes entrevistados/as cotejaron que buena parte de la matrícula (principalmente en el Ciclo Básico) no contaba con la cantidad suficiente de dispositivos electrónicos para trabajar de manera remota. En algunos hogares sólo se disponía de un dispositivo (generalmente del/ de la tutor/a) que era utilizado a su vez, por dos o más hermanos repercutiendo esto en el atraso permanente en la entrega de tareas. Por otra parte, expresaron que muchas familias no contaban con conexión a internet y en algunos casos por la difícil situación económica del contexto, quienes la tuvieron en un principio luego optaron por cortar el servicio por no poder sostenerlo.

Frente a esta realidad la escuela, por un lado, tomó la decisión de acondicionar computadoras del Plan Conectar Igualdad que se encontraban disponibles en el edificio escolar y fueron repartidas entre quienes las necesitaban. Algunos/as docentes también regalaron celulares que tenían sin uso. No obstante, rápidamente se hizo evidente que era necesario complementar la propuesta digital con otros soportes que no necesitaran del acceso a la conectividad. En esta línea, optaron por los recursos impresos, es decir actividades que eran impresas en la escuela y que luego se repartían a los/as estudiantes que lo necesitaran para al menos garantizar un mínimo de continuidad pedagógica. Una vez impreso, el material era enviado por servicio de cadetería a los hogares y las actividades resueltas se entregaban a los docentes para su corrección. En algunos casos también, el mismo personal educativo del colegio se sumó al reparto de materiales y trabajos. De este modo, directivos y docentes se ocuparon de la vida de otros en una lucha por evitar o disminuir las dinámicas de exclusión. Frente a los tiempos de respuesta del Estado, tomaron la iniciativa para responder a la realidad haciendo lo que podían con los recursos disponibles.

En el caso de los/as estudiantes residentes en zonas rurales, esta situación se agravaba aún más, tal como se corroboró a través de una entrevista realizada a una Tutora de la escuela rural (Anexo del colegio). Según sus dichos, las familias residentes no contaban con una conexión a internet propia (Wifi); y en la mayoría de los casos se valían del paquete de datos de la línea móvil para estar comunicados con la escuela o resolver las tareas. Una de las vías de comunicación más utilizadas en este contexto como el WhatsApp, incluso en estos casos también se vio afectada por la debilidad en la conexión o la disponibilidad de datos móviles, al igual que la falta de dispositivos tecnológicos en el seno familiar. En estos casos, la escuela se encargaba también de imprimir las actividades para aquellos estudiantes que no disponían de ningún tipo de conexión y/o dispositivo; y quienes podían retiraban los trabajos cada 15 días por la institución.

A las dificultades detalladas anteriormente se suman aquellas que son propias de las poblaciones que residen en estas zonas. La realidad laboral y cotidiana, por ejemplo, hace que muchos estudiantes ocupen parte de su tiempo en colaborar con los trabajos agrícolas/ganaderos y/o domésticos para contribuir a la economía familiar (Díaz, 2020) disponiendo de menos tiempo para destinar a la tarea escolar. En consonancia, la tutora entrevistada mencionó que fueron varios los casos de estudiantes que por la difícil situación económica y por encontrarse disponibles en sus casas, tuvieron que optar por colaborar con las tareas domésticas y de trabajo agrícola ganadero para ayudar a sus padres.

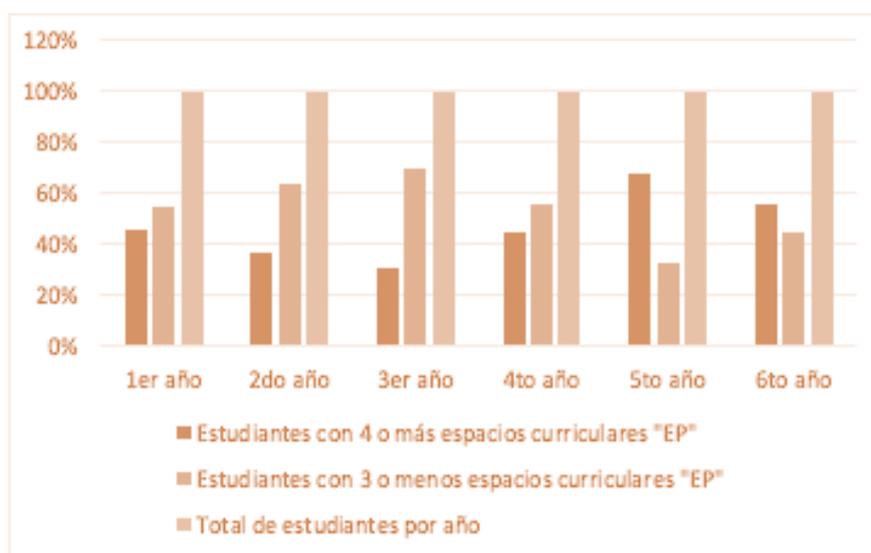
Cabe destacar además otra situación que involucró de forma directa a los/as estudiantes provenientes de la zona rural, más específicamente de la escuela anexo. Para que éstos pudieran asistir a clases presenciales, la institución de la Zona Norte se encargó de tramitar el pedido de transporte antes de comenzar con la propuesta de regreso a la presencialidad en el 2020. Sin embargo, el personal entrevistado mencionó que el mismo no se pudo conseguir hasta dos semanas después de iniciado el regreso para el Ciclo Lectivo 2021. Al respecto, Ball y sus colaboradores (2017) mencionan que en el proceso de la puesta en acto de las políticas se pueden identificar diferentes contextos y uno es

el *contexto externo* que está conformado, entre otros aspectos, por el grado y calidad de apoyo de las autoridades locales y las relaciones que las escuelas mantienen con otras instituciones. En este caso, lo burocrático y la tardanza en la respuesta a la solicitud afectó, como se dijo con anterioridad, a los/as estudiantes residentes de la zona rural siendo uno de los grupos que más necesitaban contar con el regreso a la presencialidad por características antes mencionadas.

Sin embargo, más allá de los esfuerzos realizados los datos estadísticos registrados sobre la “Continuidad Pedagógica 2020-2021” reflejan un panorama complejo, tal como se puede apreciar en el siguiente registro estadístico que releva el porcentaje de estudiantes por Ciclo con espacios pendientes de aprobación para el Ciclo Lectivo 2021.

Figura 1

**Continuidad Pedagógica 2020 - 2021. Porcentaje de estudiantes con “Espacios curriculares en Proceso” al finalizar el primer cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2021. Escuela Urbana y Anexo.<sup>9</sup>**



Nota. La figura muestra los porcentajes de los y las estudiantes de 1º a 6º año que al finalizar el primer cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2021 presentaban 3 o menos espacios curriculares “en proceso” y 4 o más espacios curriculares “en proceso”. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, los datos resultan alarmantes. En el caso del Ciclo Básico más de un 50 % de la matrícula promueve del 2020 al 2021 con cuatro o más espacios curriculares pendientes de aprobación y en el Ciclo Orientado, si bien la cifra disminuye considerablemente, implica también casi un 50 % de la misma. Si se hace referencia a los/as estudiantes provenientes de las zonas rurales, las cifras son aún más impactantes. Del 100 % de los estudiantes matriculados en el 2020 que se encontraban cursando 4º y 5º año del Ciclo Orientado, todos finalizaron el año escolar con 7 o más espacios curriculares “en proceso”, situación que se condice con el aumento de las dificultades para mantener la continuidad pedagógica en esas regiones, profundizándose aún más las desigualdades en clave territorial.

## 5- A modo de reflexión final

Del análisis expuesto, advertimos que la continuidad pedagógica en contextos de desigualdad territorial como el caso de las escuelas en estudio, deviene en autogestión de la incertidumbre (Grinberg, 2019). Esto es, son los propios actores institucionales quienes deben desplegar estrategias para optimizar los siempre insuficientes recursos disponibles. Pagar la cadetería, poner a disposición teléfonos propios sin uso o reasignar presupuesto para la impresión de módulos de actividades, son acciones que denotan las precarias condiciones en que se “hace escuela inclusiva” en contexto de pandemia.

<sup>9</sup> En la matrícula del Ciclo Orientado se incluye a los/as estudiantes residentes de Zonas Rurales y de la escuela Anexo.

Si bien, como sostuvimos al inicio de este escrito, las políticas de virtualización e integración de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje adquirieron un rol preponderante en el sostenimiento de la escolaridad remota, las condiciones desiguales, no solo en términos territoriales, sino también de acceso a recursos tecnológicos por parte de los/as estudiantes, hicieron vivenciar la digitalización de lo escolar como una verdadera utopía.

Así, fueron muchas las instituciones educativas -especialmente las situadas en zonas rurales- que en función de las características de la matrícula y la disponibilidad de recursos digitales (propios y de las familias) optaron por recurrir a los elementos tradicionales como el lápiz y el papel para poder garantizar un mínimo de continuidad pedagógica.

Acordamos con Tenti Fanfani (2007) que, para conseguir revertir las desigualdades sociales, o al menos tener un impacto positivo en ellas, las políticas educativas deben desarrollarse de la mano de otras políticas sociales que incluyan mecanismos que tiendan a la redistribución de la riqueza. Si bien la pandemia potenció las desigualdades, consideramos que también constituyó una valiosa oportunidad para revisar el régimen académico que históricamente caracterizó a la escuela secundaria. En cuanto a la gestión escolar, la exigencia estatal de “reinventar” la escuela con escasos recursos disponibles, pone en jaque la legitimidad de los “híbridos” modos de regulación estatal (Barroso, 2017) y visibiliza las condiciones materiales reales en las que tienen lugar los procesos de escolarización de sectores vulnerables. Advertimos que la escuela “post pandemia” debe resignificar aprendizajes y visibilizar las desigualdades. De esto depende no continuar reforzando circuitos educativos diferenciados.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. *Revista Páginas*, 3(2), 19-33.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S.J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Barroso, J. (2017). Dirección de escuelas y regulación de políticas: en busca del unicornio. En E. Miranda y N. Lamfri (Org.). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (63-76). Miño y Dávila.
- Bocchio, M.C. (2019). Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina. *Cuaderno de Humanidades*, 31, 77-92.
- Bocchio, M.C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3e), 1-10.
- Correa, N., Giovine, R. y Suasnábar, J. M. (2021). Políticas, territorios e investigación educativa: la privatización "por concentración" en la Provincia de Buenos Aires (2001-2018). *RELAPAE*, 14, 36-50.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Revista Propuesta Educativa*, 2(54), 42-58.
- Díaz, R.F. (2020). *Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto de la educación rural de Jujuy en tiempo de pandemia*. <http://doi.org/10.24215/16696581e502>
- Diker, G. (2008). “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común* (147-169). Del Estante Editorial.
- Dillón, B. (2016). *La población rural en la provincia de La Pampa. Vestigios del pasado, singularidades presentes y alertas para el futuro de los pueblos rurales*. EdULPam.
- Disposición N° 0044/20. (22 de mayo de 2020). Dirección General de Educación Secundaria. La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/disposicion-dgesec-n-44-20>

- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 141-159.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y Educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzle para armar. *Horizontes*, 37, 1-23. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.768>
- Grinberg, S. y Giovine, R. (2020). Presentación. Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco*, 2 (30), 307-311. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-279>
- Ministerio de Educación Argentina. Consejo Federal de Educación. (2020). *Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo\\_marco\\_y\\_lineamientos\\_federales\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales_0.pdf)
- Ministerio de Educación de La Pampa. (2020). *Dispositivo de acompañamiento para la planificación y construcción de las propuestas educativas en la bimodalidad*. Educación secundaria 2020.
- Ministerio de la Producción. (2014). *La Pampa, una mirada al horizonte*. Gob. de La Pampa, 2da. Edición.
- Miranda, E. M. y Lamfri, N. Z. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En: *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- Pineau, P. y Ayuso, M. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Puigrós, A. (2020). El balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Resolución 0108/20. (15 de marzo de 2020). Ministerio de Educación Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Resolución N° 0100/21. (12 de febrero de 2021). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-n-100-21>
- Resolución N° 0318/20. (18 de mayo de 2020). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-0318-20>
- Resolución N° 0364/20. (2 de julio de 2020). Consejo Federal de Educación. República Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_364\\_-\\_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf)
- Resolución N° 0387/21. (12 de febrero de 2021). Consejo Federal de Educación. República Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_387\\_-\\_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_387_-_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf)
- Resolución N° 0482/20. (21 de agosto de 2020). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-0482-20>
- Resolución N° 0701/20. (27 de octubre de 2020). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-n-701-20>
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México y CIESAS.

Sourrouille, F. (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. SITEAL-IIPE-OEI.

Tapia, M.G. y Meléndez, C.E. (2020). Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto. *Revista Nuevas Propuestas*, 55, 1-15.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación.

Tilly, C. (2005). Historical perspectives on inequality. En Romero, M. y Margolis, E. (Eds.), *Blackwell Companion to Social Inequalities* (15-30). Blackwell.

Vega, N. (2009). La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización. En L. Alonso y A. Falchino (Eds.). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares* (34-55). Universidad Nacional del Litoral.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (71-88). Homo Sapiens.

**Fecha de recepción:** 1-10-2021

**Fecha de aceptación:** 13-12-2021