

XIV Jornadas de Sociología
Sur, pandemia y después

1 al 5 de Noviembre de 2021

Eje 5 Estado y Políticas públicas - Mesa 224 - Dinámicas de la desigualdad y escolarización. Nuevos y viejos desafíos. Aportes sociológicos en un escenario post pandemia (ET: Pandemia)

Coordinadores: Nora Gluz, Luisa Vecino y Valeria Martínez del Sel

Los sentidos sobre la obligatoriedad escolar de los estudiantes en tiempos de pandemia

Por Martincic Huayra¹ y Langer Eduardo²

1. Introducción

La pandemia COVID19 produjo la intensificación de las brechas de las desigualdades estructurales de la sociedad actual y la educación no queda ajena. En esta ponencia nos preguntamos por los sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias de Caleta Olivia en torno de la escuela y la obligatoriedad como forma de regulación, a partir de las tensiones surgidas en el actual contexto de educación a distancia así como ante formas de regulación del Estado y un escenario donde se ubica a las comunidades como responsables de su propio porvenir. Se sostendrá como hipótesis que los sentidos que los estudiantes construyen sobre la obligatoriedad de la educación secundaria se tensionan entre procesos de expansión condicionados por la profundización de las desigualdades sociales y las posibilidades que habilita y produce la escolaridad para que los adolescentes y jóvenes puedan pensarse y estar en la escuela en tiempos de incertidumbre generalizada, aún mucho más a raíz de la pandemia.

Ello se llevará a cabo a partir de recuperar relatos realizados por estudiantes durante el 2020, y que dan cuenta de cómo se hicieron presentes en el ejercicio del derecho a la educación en escuelas secundarias de Caleta Olivia la necesidad de encontrar nuevos modos de organizarse y vincularse para sostenerse en la escuela. Desde un abordaje cualitativo (Vasilachis, 2006), se buscará dar cuenta de los sentidos

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (UNPA). Profesora de Teatro (EMAD - MDP). Integrante Proyecto de Investigación ICIC UNPA-UACO. Huayramartincic@gmail.com

² Doctor en educación (UBA). CONICET/UNSaM/UNPA. Investigador del Conicet, Profesor regular de Sociología de la Educación en la UNSaM y UNPA, Director de las Carreras de Educación en UNSaM. Langereduardo@gmail.com

(Deleuze, 1969) producidos por estudiantes de educación secundaria en el marco de la virtualización de la enseñanza ante la pandemia COVID19. Se procurará describir las estrategias realizadas por los estudiantes y sus familias a fin de sostenerse en la escuela y el modo en que estas prácticas se relacionan a los sentidos en torno a la escuela y la obligatoriedad escolar, a partir del análisis de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987, Guber, 2005) y relatos surgidos en el marco de conversatorios de retroalimentación realizados junto a estudiantes en dos escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. La primera de ellas es una institución ubicada en el macrocentro de la localidad, cuya matrícula está conformada por estudiantes provenientes de diferentes barrios de la ciudad y que cuenta con una oferta educativa que incluye las orientaciones en Ciencias Sociales y humanidades, en Ciencias Naturales, y en Economía y Administración. La segunda, emplazada en la periferia, ofrece la orientación en Ciencias sociales y Humanidades, y su matrícula - menor en comparación a la primera escuela - está conformada por estudiantes que viven en la zona.

Tanto las entrevistas como los talleres de retroalimentación realizados se inscriben dentro de un conjunto de actividades que se vienen desarrollando desde el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE/UNPA-UACO)³. Asimismo, atendiendo a que las mismas se realizaron durante el año 2020, corresponde mencionar que se llevaron a cabo mediante encuentros virtuales, a fin de garantizar el cuidado mutuo.

Específicamente, aquí se busca describir las experiencias escolares de jóvenes en escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia, Santa Cruz al inicio del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Interesa indagar en el modo en que estas dinámicas de exclusión incluyente (Gentili, 2009) y la cada vez mayor responsabilización individual (Grinberg, 2008) se vinculan con las estrategias puestas en juego por los estudiantes y sus familias por estar en la escuela, a la vez que hay pujas por mejorar las condiciones en que se estudia.

1. Las implicancias en el aprendizaje de la virtualización obligada desde la perspectiva de los estudiantes

En la provincia de Santa Cruz se adhirió a la normativa nacional mediante la Ley Provincial de Educación N° 3305 del año 2012, instituyéndose la obligatoriedad de la educación secundaria, la organización de la misma en un ciclo básico y un ciclo

³ Para más información, puede consultarse <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>

orientado, con una duración de cinco años - y en la educación técnica, de seis - su articulación con las ocho modalidades existentes en el sistema educativo, entre otros cambios (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016). Asimismo, se establecieron las bases para el desarrollo de una serie de acciones vinculadas al acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016; Villagrán, 2019).

A raíz de estas modificaciones, la escuela secundaria comenzó a albergar a jóvenes que antes no accedían o permanecían en este nivel, interpelándoles como sujeto de derecho a quienes se les debe garantizar el ejercicio pleno de su derecho a aprender. Sin embargo, este proceso de ampliación de la cobertura educativa se inscribió en un contexto caracterizado por las desigualdades (Grinberg et al., 2013), de modo que la educación a la que se accede no es la misma para todos (Almada et al., 2019; Núñez, Seca y Arce Castillo, 2021) ni es posible hablar de una plena inclusión ni en lo social ni en lo educativo.

De hecho, el derecho a la educación ha sido vulnerado reiteradamente si se contempla la intermitencia en el dictado de clases y las circunstancias en las cuales se desarrolla cotidianamente la escolarización en una localidad que presenta desde hace tiempo un deterioro en servicios básicos tales como el abastecimiento de agua potable, electricidad o limpieza (Grinberg et al., 2013; Langer, Cestare y Martincic, 2019). No obstante, y sin que por esto se presente exento de contradicciones, en trabajos anteriores se ha dado cuenta del valor positivo asociado a la escuela por parte de los jóvenes en Caleta Olivia (Guzmán, Langer y Grinberg, 2019; Guzmán y Martincic, 2019; Guzmán, Venturini y Almada, 2020; Langer, Cestare y Villagrán, 2015) y de las diversas estrategias desarrolladas por estos y sus familias para sostener su escolaridad en contextos signados por la precariedad y la pobreza (Cestare, 2011; Langer y Cestare 2015; Langer, Pérez y Cestare, 2015).

Ni la precariedad en las condiciones de existencia ni la necesidad de poner en juego diversas estrategias para gestionar la propia vida en un contexto hostil son características nuevas. Sin embargo, como consecuencia de la pandemia del COVID-19, las desigualdades sociales y económicas se intensificaron, y las comunidades se encontraron ante una situación por demás inesperada, ante la cual fue necesario readecuar lo planificado teniendo limitados recursos para ello.

En el ámbito educativo, ante las medidas tomadas ante la suspensión de la asistencia presencial a las instituciones educativas, desde el Estado se propusieron alternativas para garantizar que las escuelas "permanecieran abiertas". Entre las cuales se destacaron las iniciativas de virtualización de la enseñanza. Dada la incertidumbre ante la situación de excepción en el marco de la pandemia, estas experiencias se

caracterizaron por su heterogeneidad y por una proyección a largo plazo poco clara. Tal como dicen Alzaga y Bang (2021), la migración hacia una modalidad virtual en educación se implementó homogéneamente, pero sin un plan consensuado:

La pandemia por COVID-19 provocó la digitalización abrupta de todo el sistema educativo, que si bien era parte de una agenda de trabajo y planes de acción en proceso, estos se vieron acelerados a partir de la implementación de políticas de emergencia que obligaron a la población a aislarse en sus domicilios y a aceptar prácticas que hubiesen tardado años en ponerse en ejercicio (p. 110).

Con la intención de fortalecer las iniciativas de enseñanza a desarrollar en el hogar y de brindar alternativas a quienes no pudieran acceder de ningún modo a la virtualidad, se distribuyeron cuadernillos de actividades y se realizaron producciones con fines educativos socializadas mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), incluyendo medios de comunicación tradicionales.

Aquí describiremos esos reconocimientos hacia la escuela como tal en relación a los deseos por estar y permanecer en ella vinculados a pujas y demandas respecto de las condiciones en que se accede y hace ejercicio del derecho a la educación. Esos reconocimientos y deseos son los que se encuentran presentes en los relatos sobre la experiencia escolar en el marco de la pandemia, como referencia de lo que se espera de la escuela, como posibilidad y como espacio al que se quiere volver.

Interesa recuperar el modo en que estas experiencias se vinculan con las condiciones en que se aprendió y enseñó en los primeros momentos de la escolarización en casa, y los efectos que pueden tener sobre los sentidos en torno a la escuela, la obligatoriedad escolar y la posibilidad de educarse ante la virtualización obligada de la enseñanza.

En este sentido corresponde señalar, en principio, que si la escolarización se realiza en entornos mediados por la tecnologías de la información y la comunicación, el hecho de no contar con el servicio o con las herramientas tecnológicas necesarias, condiciona el acceso, el intercambio y la participación. Siendo de este orden los primeros obstáculos y adversidades con las que se encuentran los estudiantes al inicio de la pandemia, tal como se remarca en los siguientes relatos:

–“Creo que mejoré en el sentido de que, no sé, me conozco un poco más y valoro un poco más las *(Se corta el audio)*”. (A., Estudiante mujer, Escuela 01, 03 de Junio de 2020)

“Mi cámara está rota”. (U., estudiante varón, Escuela 01, 2020)

(V. Habla, pero no se escucha) –“Se te escucha medio bajito, esa última parte se escucho medio bajito, no sé si estarás tapando el micrófono ¿Vos también escuchas bajito o capaz que es mi internet?” (V., Estudiante mujer, 17 años., Escuela 02 14 de Julio de 2020)

Estas dificultades vinculadas a que los dispositivos de audio o video se encontraban rotos o presentaban fallas se suman a aquellas situaciones en las cuales la participación se obstaculizó por un servicio de internet inestable, condicionando las posibilidades de intercambio. Los diálogos se interrumpen continuamente para corroborar si se escucha lo que se está diciendo o para retomar lo que venía explicándose, en un intento de que pueda entenderse lo que se trataba de decir.

El pasaje abrupto a la virtualidad y las condiciones precarias de accesibilidad, influyeron en que las experiencias de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología se desarrollaran sin la posibilidad de analizar previamente si las circunstancias eran las más adecuadas para ello. De hecho, a nivel nacional, en años anteriores se había discontinuado el programa nacional que promovía la universalización al acceso digital (Lago Martínez, 2019) y los niveles de conectividad existentes en el amplio territorio argentino son notoriamente dispares. Si bien esto excede al interés del presente trabajo puede señalarse brevemente que, según datos de la Cámara Argentina de internet (CABASE)⁴, la provincia de Santa Cruz se ubica entre las últimas en accesos a conexiones fijas y al formar parte la región patagónica, es también la que presenta mayores costos. De igual modo, las condiciones climáticas de la región tampoco favorecen un buen servicio, llegando incluso a ocurrir cortes generalizados de energía periódicamente. Aquí, decir que la posibilidad de comunicarse depende de "hacia donde sople el viento", no es sólo una forma de expresarse.

Sumado a ello, estas prácticas vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje mediante tecnologías se generaron sin experiencias previas en las escuelas secundarias. Tal como expresaba una estudiante con anterioridad a la pandemia, en la educación secundaria el uso de las TIC durante las clases presenciales se encontraba ausente, e incluso, prohibido, siendo el uso del teléfono celular como recurso en el ámbito escolar un ejemplo de ello:

E - Creo que se cortó, Se cortó ¿Me escuchan?... Hola ¿Me escuchan?

E2 - Ahí esta

E - Justo la última pregunta no se escuchó.

⁴ Para más información, puede consultarse <https://www.cabase.org.ar>

E2 - Lo que decíamos respecto al uso de la tecnología, R. me decía que antes ni siquiera los dejaban usar el celular y ahora de repente todo pasa por el celular y la computadora ¿verdad?

R - Sí.

(R., Estudiante mujer, 17 años., Escuela 02, 26 de Mayo 2020)

La inexperiencia absoluta - o el hecho de que en los pocos casos en los cuales había una instancia híbrida, lo importante era lo que sucedía en la presencialidad (Tornay y Villagran, 2020) - profundizaron la sensación de extrañeza al momento de estudiar en la "virtualidad", en contraste con las clases presenciales, tal como remarca otra estudiante:

"(...) Uno está acostumbrada a lo que venía siendo las clases presenciales, entonces pasar de tener contacto con las personas, a tenerlo pero básicamente en línea, no es lo mismo... por ahí no hay una conexión entre profesor y alumno". (V., Estudiante mujer, 17 años. 14 de Julio de 2020)

La ausencia de "*conexión entre profesor y alumno*" y de instancias compartidas con pares es una de las cuestiones que surgen con mayor asiduidad en los discursos de estudiantes. Paradójicamente, la mediación tecnológica es percibida como causa de una pérdida en la capacidad de comunicarse y socializar con otros, lo cual se reafirma ante las dificultades que se recuperaban con anterioridad en expresiones tales como "*Mi cámara está rota.*" o "*Se te escucha medio bajito.*" Y estas privaciones a raíz de la condición de los dispositivos se suma a una prestación deficiente del servicio de internet, expresada en una lenta velocidad de conexión o su intermitencia. En otros casos, las dificultades se relacionaron con la disponibilidad y el uso de los dispositivos como expresa otra estudiante:

"Con el tema de internet no [tuve dificultades], porque mi mamá está siempre pendiente de pagarlo para que podamos tener acceso a él. Pero para entregar trabajo por ejemplo yo no tengo mi computadora; mi hermana sí, pero ella no me la va prestar, así que lo que yo estuve haciendo fue: los trabajos a mano, sacarle fotos, o escribirlos acá en el celular directamente. Es un poco más complicado, es menos práctico que con una computadora". (L.; Estudiante mujer, 17 años, Escuela 02, 15 de Junio de 2020)

En su caso, aunque se pudo priorizar el acceso a internet y se cuenta en el hogar con dispositivos - al menos una computadora y un teléfono celular -, la estudiante expresa una serie de peripecias para realizar las actividades solicitadas. Ya sea porque la digitalización de sus producciones requiere de otros saberes - no solamente se trata

de hacer las tareas solicitadas, si no de luego digitalizarlos mediante fotografías y enviar las mismas a sus docentes -, ya sea porque el hecho de hacerlo mediante el teléfono celular le resulta *"un poco más complicado, menos práctico que con una computadora."* El acceso a internet facilita poder acercarse a las actividades que se proponen desde la escuela, pero luego es necesario hacer los trabajos manuscritos y digitalizarlos mediante fotografías o bien escribirlos en el celular, con las limitaciones e incomodidad que esto implica. De igual modo, si bien en este caso no se hace directa mención, aparece otra de las situaciones que se ha repetido en el marco de la educación a distancia: las tensiones respecto de la propiedad y la necesidad de hacer uso de un sólo dispositivo por varias personas.

Si se vuelve a centrar la atención en que de esos recursos depende el ejercicio de un derecho (Alzaga y Bang, 2021), las dificultades que se presentaron tanto para el acceso como para la participación en las clases desarrolladas en la virtualidad quedan manifiestas y se relacionan de manera directa con las limitaciones para establecer una comunicación fluida, que permita sostener el vínculo pedagógico y consolidar una instancia propicia para la enseñanza y el aprendizaje.

En el contexto de pandemia, escolarizarse requiere del acceso a dispositivos y saberes que permitan "no desconectarse", pero también el "éxito" de lo emprendido pareciera depender de una actitud proactiva y flexible, adaptable a los cambios (Grinberg, 2008). La voluntad y la iniciativa personal aparecen en los discursos de los estudiantes como ejes centrales al momento de pensar cómo se evalúan opciones, se escoge y se definen estrategias que permitan sortear aquello que impide el lograr de los objetivos propuestos, como puede notarse también en lo expresado por esta otra estudiante:

–“¿Vos va a poder instalar Zoom [un servicio de videoconferencia]?
Porque no tenes espacio para las aplicaciones...

Z - No, no me voy a poder instalar Zoom.

E - Entonces no te vas a poder comunicar con los directivos.

Z - No, igual me caen bien los directivos, entonces les puedo escribir por WhatsApp. [un servicio de mensajería instantánea]

E2 - ¿Se comunican así por WhatsApp con los directivos?

Z - No con todos, pero... yo no sé, a algunos profesores puedo tenerlos por WhatsApp... Igual es mejor tener las clases por WhatsApp. (Z., Estudiante mujer, 16 años, Escuela 02, 03 de Junio de 2020)

Las aplicaciones gratuitas y de las cuales su uso es conocido por los jóvenes es la alternativa ante la imposibilidad de tener lo que se le solicita. En este último caso, la plataforma usada no es compatible con los recursos que se disponen, y la estudiante

da cuenta de la centralidad que adquiere la predisposición, flexibilidad y cercanía con otros actores involucrados para encontrar alternativas. Esto se ve reflejado hacia el interior de la institución educativa, pero también en redes que se tejen por fuera

E - ¿Cómo haces? [Para acceder a las actividades]

Z - Le mando mensaje a mi mamá y le pregunto si le puedo enviar el archivo a la señora que nos imprime los trabajos y ella los trae acá a la casa y listo... los hago.

E - ¿Quién es esa señora?

Z - Graciela

E - ¿Ella quién es, alguien de la escuela o familiar tuyo?

Z - La amiga de mi mamá.

E - ¿Ella imprime los trabajos para tus hermanos igual?

Z - No... bueno a mi hermano y mi hermanito... bueno básicamente sí. Pero a mis hermanos y a mí no más, porque mis otras hermanas ya no estudian. (Z., Estudiante mujer, 16 años, Escuela 02, 03 de Junio de 2020)

Ante las desigualdades en el acceso a bienes y servicios que exigió la escolarización en casa, es posible atender a las diversas estrategias puestas en juego por docentes, estudiantes y familias en la búsqueda de lograr sostenerse en la escuela. Al no contar con conexión a internet y tampoco con los medios para imprimir, poder estudiar, para esta estudiante, depende de la predisposición y buena voluntad de "la amiga de mi mamá", es decir de otros. Y en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, es necesario atender a que algunas de estas redes incluso implicaron situarse en el límite de lo permitido, tal como expresa esta otra estudiante:

" (...) Yo trataba de incentivar a los chicos para que puedan conectarse a la clase y les dije: los que no tengan acceso a internet que pueda ir a mi casa, porque en mi casa no había drama. Mientras tanto estemos todo en mi casa así todos amontonaditos y que nadie se entere, yo los dejaba ir. Pero solamente fuimos tres los que nos conectamos: yo , mi amiga y otra compañera mas... nadie mas". (N.; Estudiante mujer, 17 años, Escuela 02, 05 de Junio de 2020).

La estudiante se solidariza y acciona proponiendo su casa como espacio "*para que puedan conectarse a la clase*" sus compañeres que no cuenten con internet. Ante las limitaciones para acceder, para estar, para participar, les estudiantes articulan redes de contención desde la empatía y la solidaridad. Asimismo, la estudiante expresa que es posible hacerlo mientras "*nadie se entere*", demostrando de su parte confianza hacia sus compañeres. Duschatzky (1999) señala al respecto que "*(...) estas redes no sólo*

son estratégicas, también forman parte de esa necesidad de estar con el otro y de la búsqueda de márgenes seguridad basados en la confianza recíproca." (p. 40). En la presencialidad, esto puede verse reflejado en prácticas cotidianas como prestar algunos útiles, facilitar una tarea o explicarse aquello que no logra comprenderse entre ellos (Langer, 2013), frente a la virtualidad, algunas de ellas continúan presentes - como el ofrecerse a explicar algún tema o trabajo - y surgen otras propias de este tipo de experiencias, como el ofrecer el hogar propio para conectarse mediante el uso de internet. A partir de los relatos que se recuperan, es posible sostener que la virtualización de la enseñanza se articuló a partir de una serie de saberes y prácticas vinculados a las tecnologías, y se sostuvo en gran medida mediante redes de solidaridad que fueron tejiéndose.

Si se presta atención a la multiplicidad de cuestiones que influyen en las condiciones en que les estudiantes transitaron y transitan la escuela en casa, puede notarse como el acceso a internet o el contar con un dispositivo tecnológico es necesario pero no suficiente. Las acciones desarrolladas por los estudiantes y sus familias ilustran como algo cotidiano y cada vez de mayor relevancia el hacer una buena gestión de los recursos que se tienen, invisibilizando las desigualdades que atraviesan y condicionan sus vidas (Butler, 2017). El escenario en que se inscriben las prácticas a las que se ha hecho mención, da cuenta de la centralidad que asumen los sujetos como responsables de "su propia suerte" (Grinberg, 2008), porque depende de ellos el éxito o fracaso ante los problemas que puedan ir surgiendo, incluso cuando en gran medida les exceden. Sin embargo, ante estas situaciones, su capacidad de acción no se reduce a buscar estrategias para paliar la situación, si no que también se expresa en demandas ante aquello que consideran injusto o inadecuado, tal como continuamos.

2. Demandas alrededor de la enseñanza

Si bien con anterioridad se hizo referencia a las formas de gobierno (Foucault, 2006) sobre la población acontecidas en el marco de la pandemia y en relación con las prácticas vinculadas a la obligatoriedad escolar, estas no se presentan como absolutos e inalterables dado que se ejerce sobre sujetos libres, y por tanto, implican encuentros de voluntades. Se entiende que al referir a las relaciones de poder también se hace referencia a aquellas prácticas de resistencias (Foucault, 2008; Langer, 2017a), que abren surcos y permiten vislumbrar en esos actos de desobediencia instancias de puja cuando se está en desacuerdo con determinados modos de gobierno (Langer, 2017b). Estas formas de resistencia y oposición, expresan la negativa frente a determinados modos de gobierno, pero también dan cuenta de pujas que abren el juego y habilitan la posibilidad de articular demandas en términos de sus intereses y requisitos

(Rose, 1996).

Aun cuando muchas de las decisiones vinculadas a la enseñanza en la virtualidad no dependieron de la iniciativa personal de los docentes - en gran medida se organizó a partir de un marco general que preestablecía cómo sería las dinámicas a desarrollar - este escenario requirió de nuevas negociaciones respecto del modo en que ello sucedería, como puede observarse en el comentario sobre la primera semana de clases:

–“Bueno ahora en este momento está relajado por suerte. Porque comparado a lo que fue en el principio de la cuarentena, no está tan complicado realizar las tareas, porque no nos están llenando cada día ahora. Hubo muchos reclamos por eso, entonces ahora las tareas son más pausadas y no tan seguidas como lo eran al principio... Porque al principio, la primera semana, como nadie estaba preparado - lo primero que hicieron los profesores - fueron dejar tareas que tal vez que ya tenían para las clases presenciales. Y eran tareas muy largas y era para la otra semana, de todas las materias. Y así era cada semana, era muy complicado.”(L.; Estudiante mujer, 17 años, Escuela 02, 15 de Junio de 2020)

Es posible dar cuenta de al menos dos momentos bien diferenciados por la estudiante. Durante las primeras semanas, el dictado de clases fue más bien caótico, dado que nadie estaba preparado para ello. Consecuentemente, en muchos casos se optó por sostener la propuesta de enseñanza que inicialmente se había pensando para desarrollar conjuntamente en el aula. La ausencia de una adecuación frente a la modificación que implicó el aislamiento social, preventivo y obligatorio generó malestar entre los estudiantes. Ante esta situación, la respuesta lejos estuvo de ser de resignación sino que hubo demanda de que otra forma fuese posible.

La modificación del contexto en que se desarrollan las clases y las variaciones producidos ante la virtualización de la enseñanza, requirieron también modificaciones en los modos de relacionarse y revisiones sobre los acuerdos establecidos para la presencialidad. Ahora bien, también es posible dar cuenta a partir de esta situación de que la escuela es entendida por los estudiantes como un espacio en el que es posible expresar su descontento ante alguna situación vivida como injusta:

“No podemos estar en el aula con la presencia del mismo profesor, que es muchísimo más fácil que estar acá en la casa. A veces nos llenan de tarea, nos llenan de tarea, y tenemos que decirle que esperen, que paren un poco, que nos den más tiempo... porque a veces me estreso yo, mis compañeros. Hace un mes atrás, nos llenaron de tarea y con todos los

compañeros hablamos en privado, y le planteamos la situación al preceptor, y bueno, el habló con los profesores y nos dieron - escribieron en el mismo Facebook de la escuela - que nos dieron un tiempo como de tres semanas más o menos, que no nos podían enviar más tarea, porque está casi toda la escuela atareada". (R., Estudiante mujer, 17 años., Escuela 02, 26 de Mayo 2020).

La posibilidad de negarse a lo que se exige, de proponer otros modos, es interpretado no sólo como posible sino como acción necesaria dado que *"tenemos que decirle que esperen, que paren un poco, que nos den más tiempo."* y es en esa red de relaciones entre los diferentes sujetos involucrados (preceptor, docentes, equipo de gestión institucional) donde se demandan mejores condiciones. Además, ambas estudiantes hacen mención a que se trata de demandas colectivas, buscando aliarse con quienes apoyen dicha iniciativa:

–“Lo que pasó fue que, por ejemplo, en nuestro curso estábamos todos los días haciendo las tareas. Con mis compañeras hablábamos, tenemos un grupo y empezábamos hablar de que estábamos muy sobrecargadas. Porque teníamos el peso que estábamos con la cuarentena que era algo nuevo, y después de que cada día nuevo, nos dejaban más tareas... y era hacer la tarea, entregarla y que el profesor ni siquiera la corrigiera y ya te enviara un nuevo trabajo práctico. Entonces nos estábamos enojando mucho por eso, porque aparte eran todos los trabajos PDF y ninguno entendía nada". (L.; Estudiante mujer, 17 años, Escuela 02, 15 de Junio de 2020)

Allí , el ámbito escolar es entendido por les estudiantes como un espacio donde es posible traccionar conjuntamente a fin de lograr cambios favorables. Esta estudiante, tanto como la del relato anterior, expresan razones que van más allá de su caso singular: la pandemia era algo nuevo, y la dinámica que se instaló sobrecargaba a les estudiantes, les estresaba. Les estudiantes identifican en sus pares situaciones similares, donde y ante ello establecen redes de solidaridad mutua. Al sentir que se les está exigiendo un esfuerzo demasiado grande, se ofrecen ayuda mutua desde la empatía y buscan modificar dicha situación apelando a la comprensión por parte de preceptores, docentes y equipo de gestión. Como en otras experiencias escolares caracterizadas por la precariedad, entendemos que en ello hay también un reconocimiento a una posibilidad de negociación - no libre de disputas - entre les actores de la comunidad educativa (Langer, 2016; Villagrán, 2020), puesto que sostenerse en la escuela requiere de un trabajo conjunto, y signado por la buena voluntad, entre todes les involucrados (Almada, 2021; Cestare, 2019).

Desde los relatos recuperados puede notarse cómo los estudiantes se organizaron para, desde ese estar juntas, plantear una serie de razones por las cuales consideran que esas primeras formas de organización no eran las adecuadas. A la vez que señalan lo que ellos desean: no sólo se trata de la negativa a *"hacer la tarea, entregarla y que el profesor ni siquiera la corrigiera y ya te enviara un nuevo trabajo práctico"*, si no de contar con las correcciones de sus docentes y poder tener una devolución que les permitiera entender, porque hasta ese momento *"todos los trabajos eran PDF y ninguno entendía nada"*. Les estudiantes cuestionan aquello que consideran incorrecto, expresando y demandando ante ello lo que esperan de su escolaridad

–“Yo realmente lo que quiero y extraño tanto, es sentarme en una silla y prestar atención toda una clase. Es lo único que quiero y lo único que espero. Porque ya estoy re cansada de las tareas virtuales, estoy re cansada. Solamente desde que empezó la cuarentena creo que hemos tenido una clase con el profesor de filosofía. Si, solamente una clase que nos explicaba... que yo le mande mensaje para que nos pueda explicar un trabajo práctico y nada más. Pero de las otras materias solamente tenemos que buscar cosas de internet y esas cosas... y por eso te digo, somos el copiar y pegar de internet. No aprendemos nada exactamente”. *(Su compañera afirma y dice que "no aprende nada")*. (N.; Estudiante mujer, 17 años, Escuela 02, 05 de Junio de 2020).

La estudiante y su compañera reniegan del modo en que se desarrollan las clases que sólo consisten en *"buscar cosas de internet y esas cosas"* y pone en valor la explicación de sus docentes en la presencialidad al decir que *"Yo realmente lo que quiero y extraño tanto, es sentarme en una silla y prestar atención toda una clase, es lo único que quiero y lo único que espero"*. Aquí resaltamos que ante algunos discursos que ubican en los jóvenes toda la falencia de no ser, tener o querer, estas dos estudiantes expresan lo opuesto. En su relato, la estudiante visibiliza lo que quiere y espera: prestar atención, que les expliquen, aprender. Y por contraste, señala como deficiente aquello que se le ofrece como propuesta educativa, porque siente que *"somos el copiar y pegar de internet, no aprendemos nada exactamente."* La ausencia de la explicación de los docentes, de esa instancia de enseñanza, se reitera en lo expresado por otros estudiantes

–“El que más nos hizo enojar fue un trabajo de matemáticas que nos dio todo lo que podíamos haber visto en un mes, nos lo dejó en una tarea, y ninguna de las chicas entendía, yo les tuve que explicar y todo eso. Entonces lo que hicimos fue elaborar un reclamo en donde pedíamos, en primer punto, que dejaran de enviar tantos trabajos prácticos seguidos,

porque los teníamos acumulado cada semana. Que todos los profesores se hicieran una plataforma Classroom, porque algunos no lo tenían, lo tenían únicamente en Gmail, y que tercero, si podían empezar a grabar videos o algo, para que podamos entender mejor. Cuando hicimos ese reclamo ya empezaron hacer más reclamos los otros cursos, y ahí fue cuando ya directamente bajaron el nivel, y buscaron una manera de hacerlo más fácil para todos". (L.; Estudiante mujer, 17 años, Escuela 02, 15 de Junio de 2020)

No solamente se trata de negarse ante ciertas prácticas, se trata de buscar intersticios, proponer otros modos posibles, reunirse junto a otros y buscar mejorar las condiciones en que se estudia. La solidaridad, el estar juntas (Langer, 2013; Langer, 2017a) remite a una vida en común, a vínculos afectivos donde los compañeres son identificadas como sus amigas, y desde donde se tejen redes para sostenerse y evitar que queden fuera de la escuela. Frente a que *"ninguna de las chicas entendía"*, son ellas quienes ensayan otras formas, *"yo les tuve que explicar y todo eso"* o quienes toman la iniciativa *"creo que hemos tenido una clase con el profesor de filosofía (...) que yo le mande mensaje para que nos pueda explicar un trabajo práctico"*. Pero a la vez, se organizan para reclamar. Y esta demanda se vincula a orientar de modo distinto la tarea, donde frente a la sobrecarga se solicita que *"dejaran de enviar tantos trabajos prácticos seguidos"*; para mejorar la organización, se propone que *"todos los profesores se hicieran una plataforma Classroom"*. Finalmente, ante las dificultades para comprender aquello que se estaba enseñando se pide *"empezar a grabar videos o algo, para que podamos entender mejor."*

Ante la vulnerabilidad personal, y aunque ello implique una sobre-exigencia frente a demandas que exceden a los sujetos, la institucionalización del sí-mismo (Grinberg, 2008) se constituye como último bastión para evitar el fracaso. Chul Han (2012) sostiene que los sujetos del rendimiento se encuentran en un estado de vigilancia constante, sobrecargados con múltiples tareas que requieren su atención de manera simultánea. Para este autor, la presión del rendimiento es tal que, ante el oxímoron que implica una libertad obligada o libre obligación, el sujeto tiene la obligación autoimpuesta de oscilar entre ser productivo hasta el agotamiento y lidiar con una vida emocional signada por reproches a sí mismo, junto a sentimientos de insuficiencia e inferioridad. Así, los sujetos se explotan a si mismos bajo mandatos ligados al poder hacer sin límites (Chul Han, 2012).

Como se ha señalado en otros trabajos (Langer, 2017a) "hay fuertes contradicciones y tensiones entre esa alta probabilidad de fracasar en el sistema educativo y las decisiones, elecciones y acciones que ponen en marcha los jóvenes

para evitar ese fracaso." (p. 156). En las sociedades actuales, son los sujetos y las comunidades quienes deben indagar y evaluar alternativas para lograr la viabilidad las tareas que se les encomiendan (Rose, 1996). De modo tal que, como se ha señalado con anterioridad, se autoresponsabiliza a los sujetos por el grado de éxito de aquello que emprenden, siendo una buena gestión condición necesaria para lograrlo. Esto lleva a la búsqueda de alternativas a partir de la propia capacidad de agencia por parte de los estudiantes o en las redes que pueden establecer con su comunidad, como puede notarse en los relatos que se han ido presentando oportunamente.

En paralelo, estas acciones también permiten otra clave de lectura. Al solicitar contar con estas instancias de intercambio y de acompañamiento, se pone en valor la importancia del vínculo entre estudiantes, docentes y conocimiento. Es decir que sostenemos que los jóvenes no son anti-escuela (Langer, 2017a), los estudiantes desean tener clases y no de cualquier modo. Sin negar que las condiciones de existencia signan el tipo de experiencias que los estudiantes transitan, ellos consideran valiosa a la escuela respecto al acceso a conocimientos relevantes para su vida presente y futura

Tanto en los barrios de menor pobreza como en los de mayor pobreza el estudiantado reconoce el aporte que la educación pública realiza en términos de la enseñanza de saberes necesarios para su desempeño en diversos ámbitos. De manera que la percepción favorable sobre las enseñanzas de la escuela secundaria se contrapone a las voces que sostienen que los y las estudiantes no tienen interés en lo que aquella ofrece. (Grinberg et al, 2021, p. 184)

Frente a un escenario en el que, incluso desde antes de la virtualización obligada de la enseñanza, surgían planteos desde los cuales pareciera que las tecnologías pueden dar respuesta a ello de manera casi autónoma y que aprender es sinónimo de saber buscar información (Grinberg, 2016), los estudiantes señalan y resignifican la instancia de apropiación de los saberes en el ámbito escolar, y la relevancia de los docentes en ello. Mientras estudiar en casa exige que resuelvan por sus propios medios y en soledad, en la clase, son los docentes quienes están allí para explicar lo que haga falta, a quienes puede consultarse cuando se tiene dudas, quienes pueden ayudar a sopesar la información a la que se accede:

–“En la clase te explica el profesor. En la clase vos estas mirando el pizarrón y te explica como es, de donde viene, entonces vos entendes y si tenes alguna duda vos le preguntas al profesor y él sabe la verdad de eso. En cambio en internet te tira varias ideas, entonces vos tenes que ver cuál es la verdad y a veces cuesta un poco más estudiar en casa, es

como todo". (M.; Estudiante varón, 20 años, Escuela 02, Martes 9 de junio de 2020)

El modo en que les estudiantes relatan estas experiencias también permite contrarrestar algunos discursos que refieren a los jóvenes como apáticos y desinteresados ante lo que la escuela tiene para ofrecer (Fernández Enguita, 2011; Kessler, 2007; Varas, 2021), como se puede observar también en este otro relato de una estudiante al preguntarle si extrañaba la escuela:

"Digamos [que estoy]... como entusiasmada, por si se van a hacer muchos cursos o todas las cosas que me habían dicho que se podían hacer. Entonces estaba más que nada entusiasmada por ese lado, por el lado de aprender". (A., Estudiante mujer, Escuela 01, 03 de Junio de 2020)

La estudiante se encuentra en el primer año y su sensación es más bien una expectativa. Incluso frente a esta situación de incertidumbre, está entusiasmada frente a *"todas las cosas que me habían dicho que se podían hacer"*, y sigue asociando la escuela con experiencias que van *"por el lado de aprender."* Ya sea por la promesa de aquello que se espera (Grinberg, 2008), o por la experiencia previa, la escuela es valorada positivamente por los estudiantes.

3. Algunas reflexiones finales

Si bien es necesario señalar que muchos de los cuestionamientos de los estudiantes refieren a decisiones que no dependen plenamente de la buena voluntad de los docentes - y se entiende que parte de ello se relaciona con el desconocimiento y la rapidez con la que se exigió migrar a una propuesta de enseñanza mediada por las tecnologías - resulta interesante que los planteos de los jóvenes no refieren a "no hacer nada" (Langer, 2017a). Al contrario, en estos discursos puede darse cuenta de que los estudiantes deciden involucrarse al momento de pensar qué saberes - y de que modo - circularán.

En el marco de la pandemia la enseñanza y el aprendizaje se enfrentaron al desafío de adecuarse a nuevos formatos, para los cuales no hubo un tiempo de preparación que permitiera hacerlo de manera paulatina. Razón por lo cual las propuestas que se llevaron adelante - especialmente en los inicios - no responden tanto a la enseñanza en la virtualidad, si no que se hace mención a prácticas de "prueba y error". Más que una proyección a largo plazo, se trató de dar respuesta en el momento, sobre el supuesto de que la instancia virtual prontamente pasaría.

Puede señalarse asimismo, que la enseñanza mediada por tecnologías se desarrolló tensionada entre lo que se quiso y lo que se pudo. Si el contar con los medios

necesarios es un factor de relevancia en cualquier instancia educativa, en estos casos, contar con ellos resulta imprescindible. Dado que no todos tenían los recursos, el atender a esta distribución desigual de los mismos fue un factor que influyó profundamente en las características particulares de las propuestas que se implementaron en las escuelas bajo análisis, y en el modo en que cada estudiante pudo responder ante lo solicitado.

Por otra parte, puede sostenerse que los jóvenes reconocen en la escuela un espacio desde el cual es posible acceder a saberes valiosos al momento de pensarse a futuro. Sin embargo, muchas de las experiencias transitadas en el marco de la virtualización de la enseñanza se caracterizaron por una pérdida del sentido respecto de aquello que se les solicita hacer. Ante esta situación, en los relatos recuperados, los jóvenes se expresa tanto en términos de lo que no quieren como de aquello que esperan de la escuela. Si se atiende a estos planteos, pueden señalarse dos cuestiones que se relacionan entre sí. Por una parte, la crítica ante la ausencia de explicación y la sobre-exigencia por una inadecuada adaptación a la situación de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de las TIC. Por otra, se potencia el valor que adquiere para los estudiantes el espacio escolar y la clase presencial, especialmente por la explicación de los docentes, revalorizando el vínculo y la tarea específica de este.

Respecto de la enseñanza mediatizada por tecnologías, al menos en las formas que asumió durante estas primeras experiencias al inicio de la pandemia, no surgen cuestiones que deseen conservar. Aunque como todo proceso, es necesario atender a cómo se desenvolverá en el tiempo.

Finalmente, si bien en el momento del trabajo de campo que aquí se desarrolla el retomar las clases presenciales se presentaba como una posibilidad lejana, en los discursos de los estudiantes se hace mención a ello con dos intenciones: la primera, para que sirva de referencia respecto de la dirección hacia la cual orientar las propuestas educativas durante este "mientras tanto". En la segunda, "la presencialidad" aparece como algo que se espera recuperar apenas se pueda, con todo lo que tiene para ofrecer en sí.

Referencias bibliográficas

- Almada, M. L. (2021). Entre la norma y la posibilidad: Trayectoria escolar en Educación Secundaria. *Textos y Contextos desde el sur*, N° 9, pp. 25-44.
- Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., y Villagran, C. (2019). *Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz*. Informes Científicos Técnicos - UNPA, 11(4), 37-69.

- Alzaga, J. y Bang, L. (2021). Malestar digital. Algunas lecturas sobre vivencias de alumnxs universitarios de Caleta Olivia. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. Vol. 12, N° 22, p. 107-122.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo.
- Butler, J. (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós Básica
- Cestare, M. (2011) *Regulación de las conductas y el devenir de la flexibilidad dentro de la escuela. Miradas encontradas de padres, docentes y estudiantes*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales.
- Cestare, M. (2019). *Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias*. *Divulgatio. Perfiles académicos De Posgrado*, 4 (10), pp. 36–55. <https://doi.org/10.48160/25913530di10.111>
- Deleuze, G. (1969.) *Lógica del sentido*. Paidós, Barcelona/Buenos Aires
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Bs. As.
- Fernández Enguita, M. (2011). *Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar*. *Propuesta Educativa*, (35), pp. 85-94 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706013>
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Gentili, P. (Abril 2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. OEI-N°49
- Grinberg, S. (2008). "Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento" Ed. Miño y Dávila
- Grinberg, S. (2013) (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Santa Cruz, Argentina: UnpaEdita.
- Grinberg, S. (2016). *Elogio de la transmisión: La escolaridad más allá de las sociedades*

de aprendizaje. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación; Polifonías; V; 8; pp.71-93

Grinberg, S.; Bang, L.; Almada, M. L.; Guzmán, M.; Maza, D.; Venturini, M. E.; Villagrán, C.; Molina, L.; Cerezo, A.; Torres, G.; Álzaga, J.; Bachiller, S.; García Fernández, S. (2021). *Cartografías de la escolarización secundaria en Caleta Olivia. Un estudio en las escuelas acerca del acceso y la distribución de saberes en las sociedades de gerenciamiento*. 6° Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesisistas de la Patagonia Austral: libro de artículos cortos / compilado por Valeria Llana. - 1a ed. - Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós. Tornay, I. y Villagrán, C. (2020). *Mediación tecnológica de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior*. Hologramática Vol. 3, Número 33, pp. 131-155 ISSN 1668-5024

Guzmán, M; Langer, E.; Grinberg, S. (2019) *Educación, trabajo y espacio urbano: Los sentidos sobre el trabajo en jóvenes de escuelas secundarias en Caleta Olivia*. 14° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Guzmán, M. y Martincic, H. (2020) *Precariedad del trabajo, derecho a la educación y desigualdades en las sociedades del gerenciamiento*. Comunidad, Territorio y Memoria en Contextos de Desigualdad e Inclusión Social : Actas de las V Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades / Brigida Baeza... [et al.]; 1a ed.- Comodoro Rivadavia : Universitaria de la Patagonia - EDUPA

Guzmán, M.; Venturini, M. E.; Almada, M. L. (2020) *Espacios urbanos como escenarios de significación de la escuela secundaria en Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia*. Horizontes Sociológicos N° 7. pp. 77-93. ISSN 2346-8645

Kessler, Gabriel (2007). *Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(32), pp. 283-303. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003214>

Lago Martínez, S (2019) *Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*. Instituto Gino Grmani Teseo Press. Disponible en: <https://apropiaciondetecnologias.com/wp-content/uploads/2019/11/Lago-Mart%C3%ADnez-Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-e-inclusi%C3%B3n-digital.pdf>

Núñez, P; Seca, V. y Arce Castello, V. (2021) *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/45), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Langer E., Cestare M. y Villagrán C. (2015). *Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa*

Cruz. Escuela secundaria: nuevos sentidos. Edición 294. Edición 294. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 10-15.

Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras

Langer, E. (2017b). *Escuela, pobreza y resistencia: defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Ed. Del Gato Gris, Rada Tilly.

Langer, E. (2017b). *Las desigualdades sociales y las luchas para mejorar de jóvenes escolarizados*. Revista Argentina De Estudios De Juventud, (11), e019. <https://doi.org/10.24215/18524907e019>

Langer, E. y Cestare, M. (2015) *Sostener la familia, luchar por la educación de sus hijos e insistir por tener lugar en la sociedad: relatos de mujeres en contextos de pobreza de la ciudad de Caleta Olivia/Santa Cruz*. XV Jornada Interescuelas/ Departamento De Historia.

Langer, E., Cestare, M., y Martincic, H. (2019). *Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal*. Informes Científicos Técnicos - UNPA, 11(2), 136-154.

Langer, E., Pérez, A. y Cestare, M. (2015). *Las luchas sociales por la escolarización en comunidades en condición de pobreza. Un estudio comparativo en Caleta Olivia (Santa Cruz) y José León Suárez (San Martín, Buenos Aires)*. En V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Organizado por la SAECE. 24 a 26 de Junio de 2015. <https://doi.org/10.17163/uni.n24..2016.05>

Rose, N. (1996) *¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno*. Economy and society volume 25 number 3.

Varas, M. (2021). *Caracterización de los jóvenes de entre 15 y 25 años de la localidad de Caleta Olivia. Mayo 2018*. 6° Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral: libro de artículos cortos / compilado por Valeria Llana. - 1a ed. - Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa.

Villagrán, C. (2019) *El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria*. Textos y Contextos desde el sur, N° 7, Vol IV (1)

Villagrán, C. (2020) *Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas*. Praxis educativa, Vol. 24, N° 1. pp. 1–12. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240113>