



La transición al nivel secundario: miradas de estudiantes y familias en contexto de pandemia

Dra. Sonia Alzamora, Lic. Aldana Funes y Lic. Antonella Marcelino Viale

Institución: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
Argentina

E-mail: soniagalzamora@gmail.com; aldifunes@hotmail.com;
antonellamarcelino@gmail.com

Introducción

Las transiciones entre niveles educativos han sido analizadas hace varias décadas como momentos problemáticos en las trayectorias de estudiantes, principalmente en el ingreso al nivel secundario. En la Argentina es conocida la investigación de Cecilia Braslavsky (1987) que analiza el paso a ese nivel educativo cuando aún no era obligatorio, y en España la realizada por el equipo a cargo de José Gimeno Sacristán (1997). En estos años posteriores a la universalización de la secundaria (a partir de la sanción de la Ley de Educación n° 26206/06), el acompañamiento en esta instancia de pasaje se considera de relevancia para garantizar el ingreso a la nueva cultura escolar y asegurar las trayectorias escolares. En escritos que hemos realizado como equipo de investigación

sobre el tema de las transiciones entre niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa (desde 2014 a 2019), analizamos las fragmentaciones existentes entre las propuestas pedagógicas de la educación primaria y secundaria en la provincia de La Pampa. Para el acompañamiento del estudiantado observamos ciertas estrategias vinculadas más bien a definiciones adoptadas por personal directivo y/o docentes en instituciones particulares, las cuales se desarrollan a modo de experiencias con dificultades para su sostenimiento y continuidad.

En este año 2020 con la pandemia del COVID-19 y las medidas de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio [ASPO], la escolaridad se ha visto drásticamente modificada en su formato histórico, no solo en nuestro país sino en el nivel mundial. En nuestra provincia a partir del 16 de Marzo se interrumpió la presencialidad y las estrategias, que se estaban implementando en algunas escuelas, para acompañar a las y los estudiantes en su ingreso se imposibilitaron en su mayoría, puesto que esta medida de aislamiento aconteció a dos semanas de iniciado el ciclo lectivo. Las jornadas de juegos a cargo de estudiantes de años superiores para recibirlos, el reconocimiento de los distintos espacios, la adaptación a los tiempos de clases y recreos, el diagnóstico de conocimientos y competencias, el acercamiento entre pares en el mismo aula se vieron truncados abruptamente. La docencia comenzó a buscar modos didácticos de guiar y acompañar procesos de estudio de modo independiente en las casas de las y los estudiantes, siempre y cuando estuvieran provistos de las tecnologías básicas para realizarlas.

En este contexto nos preguntamos respecto a las experiencias vivenciadas por las y los estudiantes ingresantes al secundario en esos primeros tiempos (debemos aclarar que ingresan con 11-12 años de edad aproximadamente porque son seis años de primaria), en los cuales debieron aprender a relacionarse con objetos de conocimientos diversos y especializados (a diferencia del currículum de educación primaria que tiene menor diversificación) y con docentes que provienen de campos disciplinares distintos y que, no siempre, tienen la preparación pedagógica requerida; a lo cual debe agregarse la formación tecnológica en esta circunstancia tan especial. En este escrito pretendemos mostrar un acercamiento a ese núcleo experiencial construido por estudiantes y familias en estos tiempos inéditos.

Si consideramos que la escuela es el lugar de encuentro de los diferentes que se vuelven comunes en un escenario de apropiación de culturas, ante las modificaciones de espacio y tiempos nos preguntamos qué construcciones se están comenzando a realizar en ese ámbito que lo hace ser eso que lo define. Acordamos que la escuela en tanto institución social se reinventa permanentemente por parte de quienes la hacen; entonces, en esta situación actual ¿cuáles son esos microcambios en el ingreso a este nivel de escolaridad cuando faltan los pares, la presencia cotidiana y la relación cara a cara con docentes, auxiliares docentes y directivos? ¿Cuáles son esos modos de reinventar la escuela en un contexto donde se impone la virtualidad como espacio para la relación con sus pares y docentes?

Diversas son las situaciones con las cuales nos encontramos dada la inscripción institucional de Aldana y Antonella (co-autoras de este escrito) como asesoras pedagógicas en escuelas de nivel secundario. Con la intención de representar ciertas conflictividades –de las tantas en este período marcado por la incertidumbre y la novedad- es que realizamos una selección de dos escenas. En ellas, recuperamos las voces de las familias así como también de los y las estudiantes, para intentar mostrar diferentes experiencias en este pasaje entre niveles en el marco del ASPO. Entendemos por escenario al espacio en que se encuentran los actores institucionales para desplegar las diferentes escenas del proceso de formación. Estas se caracterizan por la interrelación de saberes, normas, vínculos, expectativas; presentándose móviles y cambiantes aunque podamos reconocerlas como parte de un mismo guión. En palabras de Mastache (2012, p. 135), “el escenario ubica la escena, delimita sentidos y favorece la emergencia de determinados sucesos e intervenciones mientras que otro escenario favorecerá otras.”

Para la construcción de estas dos escenas nos posicionamos en una perspectiva teórica epistemológica crítica-cualitativa; desde allí revisamos las relaciones entre las propuestas escolares y la mediación realizada por las familias para acercar el conocimiento a este sujeto del aprendizaje en proceso de adscripción a la escuela secundaria. Retomamos para esta construcción los discursos que circulan en las instituciones en las cuales se desempeñan Antonella y Aldana como asesoras pedagógicas. Contrastamos por una parte, nuestras perspectivas como integrantes de diferentes colectivos profesionales (docentes, asesoras, investigadoras universitarias) con las miradas procedentes de familias, estudiantes y personal docente. Para darle un

contexto a estas descripciones incorporamos, de modo preliminar, resultados de una encuesta realizada en ambas escuelas a diferentes actores institucionales.

Las escuelas están ubicadas en dos ciudades de la provincia de La Pampa, General Pico y Realicó, con diferentes niveles de cantidad y densidad poblacional que nos permitirá contrastar miradas sobre las experiencias de pasaje al nivel secundario. En el caso de Realicó es una localidad de unos 7600 habitantes según el último censo; las y los ingresantes a esta escuela pública fueron 48 estudiantes, divididos en dos divisiones. Estos datos consideramos que son relevantes para dar cuenta de la cercanía entre pares que se conocen por frecuentar lugares comunes y/o por las mismas escuelas primarias. Por su parte, General Pico es una ciudad con una población cercana a 80.000 habitantes. En esta institución escolar pública con una orientación técnica, ingresaron 90 en total, divididos en tres divisiones. En este caso proceden de distintos establecimientos escolares de educación primaria, sin tener puntos de encuentros previos necesariamente entre ellos por la gran extensión de los distintos barrios.

La vida escolar en ASPO

Revisando los pareceres de estudiantes en la escuela de Gral. Pico se encuentra como una constante la sensación de encierro, generada por las medidas que restringen salidas y visitas a amistades y familiares cercanos. Respecto a las tareas escolares vuelve a encontrarse una regularidad que refiere a la excesiva cantidad de obligaciones. En menor medida hacen referencia a las dificultades que se les presentan con las consignas y, en algunos casos, se mencionan los inconvenientes provocados por el mal funcionamiento de internet en sus casas.

Un número importante de estudiantes requieren de la flexibilización en los tiempos de entrega de las actividades solicitadas. Y, fundamentalmente, que no sean entendidas como demoras a las fechas estipuladas, dado que acontecen por las dificultades que se presentan al momento de responder las solicitudes puesto que no cuentan con el acompañamiento pedagógico familiar acorde a lo requerido.

En rasgos generales podemos decir que se observa un proceso adaptativo a la novedad de un funcionamiento escolar a la distancia, aunque no por ello deja de presentar dificultades.

En el caso de la escuela de Realicó nos encontramos por una parte, diferencias marcadas en el acceso a las tecnologías (celulares, computadoras) y por otra parte, los saberes puestos en juego en los espacios virtuales (Drive, Whatsapp, correo electrónico). Al parecer esto marca un límite entre una “buena” o “mala” experiencia de escolarización en tiempo de aislamiento, porque desde ese “no saber” o “no acceder” hay una imposibilidad de construir un vínculo con un saber y con un/a otro/a. Estas situaciones son vividas con incertidumbre, ansiedad, preocupación, desorientación. Y predominaría una sensación de incertidumbre ante las novedades que se presentan a estudiantes, familias y docentes.

Los equipos directivos y docentes resaltan una y otra vez el escaso tiempo que compartieron en el aula. Desde la perspectiva docente es altamente relevante la construcción de vínculos que posibiliten la construcción de confianza; necesario sostén para arraigarse dentro de la institución y evitar así los desenganches, dimensión central en una escolaridad que recién se comienza para este grupo etéreo.

A continuación hacemos una presentación de cada una de las escenas y posteriormente hacemos un análisis a modo de hipótesis interpretativas a modo de cierre de este escrito.

Escena 1

En el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio se desplegaron una serie de estrategias para garantizar la continuidad pedagógica de las y los estudiantes. Una de ellas fue la entrega domiciliaria de trabajos prácticos para aquellos/as que no contaban con dispositivos o conectividad. Por eso, una tarde la directora de la escuela se acercó a la casa de Martín (como denominaremos al estudiante en este escrito). Después de varios minutos esperando en la vereda fue recibida por una de sus hermanas. Como en el interior de la casa se escuchaba música y conversaciones, la directora decidió insistir y golpeó varias veces la puerta. La joven, ante esto, se asomó para decir que su madre no iba a recibirla. Antes de retirarse, se escuchó decir a Carmen (así nombraremos a la madre de Martín) que no quería que la molestaran más con la escuela.

Me enteré de esta situación al día siguiente, cuando la directora se comunicó conmigo telefónicamente. En la conversación, manifestó su preocupación y recordó situaciones vividas con otros hijos de Carmen, también estudiantes de la institución. Varias me resultaron conocidas porque las había leído en los legajos, escritas en forma de actas o

sanciones escolares. Por eso, me pidió si la próxima podía acompañarla. “Tal vez la intervención de una persona “nueva” colabore en mejorar el vínculo”, afirmó.

Cada quince días, aproximadamente, las y los docentes subían trabajos prácticos a una carpeta compartida en google drive, y el equipo directivo se encargaba de hacer las copias. Ante el pedido, acompañé a la directora a la casa de Martin. Cuando la madre salió a recibirnos me presenté y entregué los trabajos con algunas recomendaciones para su resolución. Carmen comentó que costaba que se pusiera con la tarea y preguntó cuándo volvería a la escuela. Le respondí que no sabíamos, por eso era importante que realizara las actividades y consultara si tenía dudas. Para eso, escribí mi número de teléfono y le dije que podía llamarme si necesitaban ayuda.

En el auto, la directora sorprendida por la recepción me dijo “no parece la misma persona”. Y acordamos que, a partir de ese momento, me ocuparía de entregar las actividades a Martin.

Posteriormente, con la vigencia del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio [DISPO] en la provincia se fueron habilitando otras actividades presenciales. Por eso, la Secretaría de Desarrollo Social ofreció un espacio de apoyo para colaborar con la vinculación de las y los estudiantes con la escuela. Además, acordamos con los/as docentes la elaboración de una propuesta pedagógica que favoreciera la comprensión de los saberes y la organización de rutinas.

En los tiempos estipulados institucionalmente me acercaba a la casa de Martin para entregar los trabajos prácticos. Los intercambios eran breves y en la vereda, como lo requería el contexto. Aun así, siempre me sentí bienvenida y esperada por el estudiante y su familia. En una oportunidad Carmen me dijo: “el otro día la estuvimos esperando, nos pareció raro que no viniera”, cuestión que denotaba que mi presencia había pasado a ser habitual.

Durante la semana también me comunicaba telefónicamente para preguntar por los avances del estudiante. Por eso, en una visita Carmen me pidió que agendara mi número en su celular. Me explicó que no sabía leer bien y que no había terminado la primaria. Esto también dificultaba su acompañamiento porque no entendía la tarea o no sabía qué tenía que hacer.

Una tarde, Carmen se comunicó conmigo para decirme que “Martín no quería ir a las clases de apoyo”. Conversamos sobre la importancia de ese acompañamiento para resolver y entregar las actividades. Le dije que entendía que era difícil comenzar el primer año en ese contexto pero que había que aprovechar ese espacio. La madre respondió que “no quería que abandonara la escuela porque esperaba algo mejor para su hijo. Además, “en la primaria le había ido bien y esperaba que continuara así”.

En otra comunicación, pedí a Carmen que me pasara con Martín para explicarle unas consignas. Hasta el momento, la madre me decía “que no quería hablar conmigo porque tenía vergüenza”. Poder hablar con el estudiante, aunque escuetamente, podría considerarse como un progreso en nuestro vínculo. También, el hecho que saliera a recibirme cada vez que entregaba los trabajos prácticos. En una oportunidad, manifestó que “no le salía la tarea de música y educación física.” Ante esto, respondí con cara de complicidad: “Martín, entre nosotros, ¿te pusiste a hacer las cosas?, ¿o las miraste de lejos?”. Sonrió y me confesó que las había leído así nomás y que las primeras de música ya las había hecho”. A la semana siguiente, las entregó resueltas y tuvo una buena devolución de la profesora.

Actualmente, en función de la situación sanitaria de la localidad, el estudiante realiza los trabajos prácticos de manera satisfactoria cuando tiene el apoyo presencial, caso contrario, presenta mayores dificultades.

Escena 2

Con el inicio de ASPO en la escuela continuamos trabajando con el uso de la página web institucional, en la cual los docentes –desde antes de la pandemia- debían subir sus planificaciones, las actividades y los materiales digitalizados. Todo ello estaba organizado por curso y división, desde allí se accedía a cada espacio curricular. A su vez, cada estudiante cuenta con un usuario y contraseña para acceder al registro de asistencia a las clases, a las notas, a la agenda con los eventos por materia, al recorrido académico, entre otros aspectos. Las familias de primer año tuvieron el tiempo justo de presencialidad para recibir la presentación del Director sobre el uso de la página institucional donde tendrían acceso a toda la información relevante sobre la escolaridad de sus hijas e hijos. Allí se presentaron las ventajas por ser un espacio para acceder a los

materiales con los celulares o netbooks en clase –sin necesidad de imprimir obligatoriamente-, o para no atrasarse ante alguna inasistencia.

Ante la suspensión de la presencialidad por la fase 1 del ASPO, en la escuela se solicitó a las y los docentes que subieran las actividades con sus respectivos materiales de lectura correspondiente a cada semana de clases. A su vez, en la agenda debían registrar el correo electrónico para que cada estudiante se comunique en caso de realizar consultas o para el envío de las actividades resueltas.

En este contexto de educación virtual y continuidad pedagógica desde los hogares, la página web fue la protagonista en el acceso a los materiales de estudio y tanto estudiantes como sus familias tuvieron que aprender a utilizarla desde sus casas, con lo que recordaban de la presentación del Director y guiándose con videos tutoriales elaborados para tal fin. También tenían un grupo de Whatsapp con la auxiliar docente y la coordinadora de curso, para enviar recordatorios de entregas de trabajos, avisos ante la nueva suba de actividades, entre otros. También se enviaban los archivos que las y los docentes cargaban a la página para aquellas familias que no sabían o no podían acceder al portal web de la escuela.

En el transcurso de esta virtualidad, en las semanas de mayo y junio, la mamá de Ana envió reiterados audios de Whatsapp a la auxiliar docente planteando algunas inquietudes sobre la modalidad escolar. Comenzó consultando si el Director estaba en conocimiento de que las y los profesores, salvo de Biología y de Música, no estaban dando ninguna explicación de nada. “Me encantaría que usen todos los medios posibles para que los profesores "den" (con énfasis en la pronunciación) las clases, no sólo las tareas y trabajos prácticos. Básicamente hay un montón de medios de comunicación para utilizar y nosotros no tenemos una comunicación con los profesores, es casi nula la comunicación que tenemos (también con énfasis dice esto último). Es simplemente un mail, que es un método bastante antiguo, incómodo y poco ágil.” Además pidió que “se comuniquen con todos los padres porque creo que es un problema que estamos teniendo todos”. También expresó que todo lo que no entendían con la lectura de las actividades y los materiales, ella debía buscarlo en internet para poder explicarlo y que ese no era su trabajo: “El trabajo de explicar es de los profesores. Yo, en todo lo que puedo, le explico a mi hija y no es que no tenga ganas de explicarle. Pero hay cosas que necesitan que le

explique alguien que sepa y no que lo haya aprendido hace un rato en internet.” (Esto último ya lo dijo en un tono más subido que el resto).

Semanas después de los primeros audios insistió con las inquietudes que se le presentaban al momento de acompañar a su hija en la realización de las actividades, expresando que “me está costando Inglés porque de verdad, yo no sé y todo lo tengo que investigar en internet porque si no, no se lo puedo explicar a mi hija y la verdad que siempre me quedo con la duda de si está bien o no lo que le estoy explicando. Y la profesora de Inglés brilló por su ausencia y tarea dio como para que nos entretengamos”.

Después de estos mensajes, desde la Dirección se le solicitó a la totalidad del plantel docente que mantengan encuentros sincrónicos con Zoom o Meet para que las y los estudiantes “les vean la cara” a quienes son sus docentes y puedan recibir las explicaciones y/o sacarse dudas. La contracara de la situación fue la baja cantidad de estudiantes que se conectaban, dado que el resto o no contaba con dispositivos o no sabían hacerlo, sumado a esto quienes se negaron a participar de las clases sincrónicas. También se recordó al equipo docente que revisaran la extensión de las actividades porque las y los estudiantes no podían terminarlas en los tiempos previstos. A mitad de año, la virtualidad se caracterizaba por familias y estudiantes atrasados en las entregas de actividades porque el ritmo de los docentes era más rápido de lo posible de finalizar por semana; docentes desbordados por subir las clases de cada semana, sumado a los encuentros sincrónicos, responder cientos de mails y mensajes de Whatsapp, y completar planillas indicando quiénes no entregaron actividades. La virtualidad escolar, sumado al encierro del ASPO con el aumento de contagios parecía interminable en pleno invierno.

Construcción de hipótesis interpretativas

Estos relatos extraídos de las situaciones que se viven a cotidiano en las escuelas -y que aquí presentamos a modo de casos sintetizados con su potencial descriptivo- nos permiten plantearnos ciertas hipótesis interpretativas para comenzar a desbrozar sentidos construidos en las relaciones entre docentes con estudiantes e integrantes de las familias.

En un ejercicio de síntesis podemos señalar las diferencias de relaciones entre estas madres, que son las mediadoras con las autoridades escolares, que nos hablan de historias y trayectorias escolares diferenciadas en esas familias. En la primera escena desarrollada se visualizan las desigualdades en el acceso a bienes tecnológicos (computadora y/o conexión a internet) así como las dificultades en el acompañamiento para la comprensión y resolución de las consignas que requieren cierta organización de tiempos, espacios y recursos. En contraste, la madre de Ana interpela fuertemente a las autoridades escolares para que se produzca una reorientación pedagógica que considere los puntos de partida diferenciados de las y los estudiantes.

Una primera hipótesis que emerge de ambas escenas es que las condiciones de acceso a las tecnologías y la conectividad intervienen en las posibilidades de acercamiento a las propuestas de enseñanza y por lo tanto, a los saberes puestos en juego en los espacios virtuales. Esta situación se presenta en una dependencia directa con las condiciones socioeconómicas familiares. Encontramos una madre con acceso a internet, dispositivos y aplicaciones para realizar las búsquedas de aquello que no conoce y otra que solo tiene un pequeño celular para hacer llamadas y con escasa alfabetización según sus propias palabras, por lo cual su hijo debe recibir las actividades en papel de la mano de alguna persona de la escuela.

Una segunda hipótesis nos remite a las posibilidades de apertura a otras relaciones entre docentes y familias (en estos casos madres que asumen esa función como parte de las tareas de cuidado). A pesar del contexto, y aún desde las desigualdades materiales y simbólicas antes señaladas, estas escenas presentan alternativas a los modos de vinculación previos a la pandemia: Carmen nos muestra una recomposición de dicho vínculo a partir de las visitas personales que realizan desde el equipo de gestión, en particular con quien ejerce la asesoría pedagógica; previamente se caracterizaba por la conflictividad abierta que llegaba a colocar en zona de peligro la continuidad del estudiante, quien al recibir las actividades y el acompañamiento constante va respondiendo a los requerimientos pedagógicos. No obviamos que esta madre acepta la propuesta escolar posteriormente a su reconocimiento en tanto persona que es parte de ese proceso. En la segunda situación, la madre pone en cuestión la propuesta didáctica de las y los docentes, y abre -de este modo- la posibilidad de discusión del saber pedagógico, indispensable para garantizar la transmisión desde una autoridad conferida

por su rol de acompañante en este proceso de construcción del conocimiento que realiza en el hogar.

Podemos observar dos aspectos, íntimamente relacionados, y que se muestran de modo más enfático unos sobre otro en cada caso: uno directamente relacionado con las relaciones vinculares y otro con la enseñanza del saber escolar. La educación sucede en la interrelación de contenidos/procedimientos/representaciones y vínculos entre sujetos, de allí la relevancia de ese reconocimiento en el hacer pedagógico; al decir de Frigerio (2003) la educación es ese “entre” conocimientos, y principalmente entre sujetos, entre representaciones mutuas. El proceso de transmisión simbólica sistemática, históricamente conferido a las escuelas, ahora hace intervenir con total presencia a quienes forman parte de los hogares de las y los estudiantes otorgándoles la función mediadora entre el saber escolarizado y los modos de enseñanza; de allí que focalicemos en estas escenas la participación de las madres sintiéndose parte del acto educativo que está transcurriendo.

La última hipótesis la relacionamos directamente con las anteriores y focaliza en las vinculaciones de la historia familiar con la educación secundaria. Una madre que solo ha finalizado la escolaridad primaria nos muestra una trayectoria interrumpida, y seguramente un capital cultural que no se corresponde con el requerido en el secundario. En contraparte, otra madre que no tenemos la referencia exacta si terminó su secundario pero da cuenta de un capital cultural que la lleva a hacer búsquedas de información para acompañar a su hija. En este tiempo de no presencialidad observamos que los ritmos de enseñanza y evaluación, propios de la escuela, son trasladados a los hogares produciendo lo que podríamos llamar una pedagogización de las vidas familiares acorde a la disciplina escolarizada (Graizer, 2020). Y ante esto las respuestas van a diferir según las trayectorias vivenciadas por las y los integrantes de las familias como parte de esos capitales culturales constituyentes de sus subjetividades (Bourdieu,).

Una última cuestión a señalar en estas escenas sería la modificación de las condiciones y modos de trabajo de la docencia; se cambia la grupalidad propia de la escuela por un trabajo personalizado así como la cantidad de tiempo y las disponibilidades personales en los grupos de Whatsapp y correos electrónicos visualizados en los teléfonos celulares. En la primera escena, podemos sintetizar que la escuela va a la casa, sale del lugar físico que no está cerrado en esta situación de pandemia y hace presencia física en

los hogares entregando tareas. En la segunda, el estudiantado entra en la casa de quienes son sus docentes a través de las pantallas y a su vez, muestran la intimidad de sus vidas cotidianas.

Estas situaciones entramadas de modo complejo, del cual solo se desbrozan algunos de los aspectos involucrados, cobran especial relevancia en esta instancia de cambio de nivel educativo. Si en tiempos pre-pandemia decíamos que eran momentos en el cual se pueden producir efectos de mayor desenganche si no hay una afiliación a la cultura institucional, nos preocupa aún más en este momento de alteración/trastocamiento de los modos históricamente establecidos por las medidas sanitarias que afectan las relaciones instituidas. Para garantizar la continuidad pedagógica debieron revisarse las estrategias de enseñanza dirigidas a estudiantes de primer año dado que ahora se vieron mediatizadas por las presencias materna/paterna. Quizás, podemos apostar a que estos nuevos tiempos re-direccionen vínculos entre escuela y familias hacia un mayor compromiso comunicacional entre ambas partes, en pos del acompañamiento de la continuidad de las trayectorias escolares en un nuevo nivel educativo.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, núm 5, 11-17.

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Material de la cátedra Pedagogía, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-lomas-de-zamora/pedagogia/frigerio-frigerio-graciela-2003-los-sentidos-del-verbo-educar/15536034>

Graizer, O. (junio 18, 2020). Conferencia en el panel *¿Cómo pensamos lo escolar en tiempos de pandemia?* Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en UNITVUNGS.

Mastache, A (2012) *Clases en escuelas secundarias. Saberes, procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Noveduc: Buenos Aires.