

Artículos Temáticos

E-ISSN 2718-7268

DOI 10.30972/nea.819387

Artículo recibido 22 de abril de 2026

Aprobado 7 de junio de 2026



Esta obra está bajo
una Licencia Creative

Commons AtribuciónNoComercial-SinDerivar
4.0 Internacional

Estrategias Políticas y Tecno-pedagógicas puestas en acción en la implementación del Plan FinEs 2 en la semiosfera chaqueña. Desafíos educativos en tiempos de pandemia por COVID- 19 (2019-2020)

Political and Techno-Pedagogical Strategies Implemented in the Second Elementary and Secondary School Completion Plan (FinEs) in the Chaco Region: Educational Challenges During the COVID-19 Pandemic (2019-2020)

Cómo citar este artículo: Gayoso, G. J. (2026). Estrategias Políticas y Tecno-pedagógicas puestas en acción en la implementación del Plan FinEs 2 en la semiosfera chaqueña. Desafíos educativos en tiempos de pandemia por COVID- 19 (2019-2020). *Neatá. Revista digital del Grupo de Estudios Semio-discursivos (GESEM, SGCyT-UNNE)*, 8 (1), pp. 1-20. <https://doi.org/10.30972/nea.819387>

Gayoso, Gabriel Juan Francisco
juanfranciscogayoso@gmail.com
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Facultad de Humanidades

Es Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia de la Educación Superior por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Además, es Maestrando en Educación Virtual en el Nivel Superior (UNNE), Diplomado Superior en Problemáticas Políticas Contemporáneas (UNNE), en Educación mediada por TIC (UNNE), y Diplomado en Derechos Humanos y Políticas Públicas (UNCAUS). En cuanto a su desempeño en docencia, es Profesor Auxiliar de 1° Categoría en la cátedra Sistemas y Políticas de la Formación en la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación. En relación con el ejercicio de la investigación, es Becario de Investigación de Posgrado BEI TIPO I SGCyT-UNNE¹ en el marco del PI22H012 *Formación para el trabajo para jóvenes en las post-pandemia en Chaco y Corrientes. Políticas, instituciones y sujetos*, dirigido por el Doctor Pablo Andrés Barbetti, con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE

Resumen

Este trabajo indaga sobre la implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios 2² –nivel secundario– en la pandemia por COVID-19, en la *semiosfera* (Lotman, 1996)

¹ Director de Beca: Dr. Claudio Suasnábar (UNLP), Codirector: Dr. Pablo Barbetti (UNNE).

² De ahora en adelante Plan FinEs 2.

Artículos Temáticos

chaqueña, puntualmente en el Gran Resistencia³. El marco teórico se conformó a partir de categorías provenientes de diferentes disciplinas como las ciencias políticas, la educación virtual, la pedagogía, la educación de adultos y la semiótica. La metodología utilizada es de tipo cualitativa, nutrida de aportes del paradigma interpretativo. El archivo de trabajo utilizado se conformó a partir de normativas nacionales y provinciales que regularon la implementación de la política en el territorio, al igual que de las voces de funcionarios públicos y docentes que ejercieron su función en el periodo estudiado. El instrumento de recolección de datos utilizado, durante las entradas al campo en el año 2023, fue la entrevista semiestructurada.

A modo de conclusión, se expresa que durante el periodo analizado, la implementación del FinEs 2 se concretó a partir de la puesta en acto de estrategias políticas (de corte político-administrativo) por parte del gobierno provincial y de estrategias tecno-pedagógicas (de corte didáctico-tecnológico) por parte de los docentes del programa. Además, se identificó que la concreción de estas estrategias facilitó la continuidad de la política educativa en dicho periodo, así como el sostenimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos estudiantes del Plan, y la instalación de una plataforma de acción con vistas al desarrollo de la bimodalidad en el territorio. Además, estas acciones habilitaron, en términos discursivo, la configuración de roles políticos y sociales con diversos matices.

Palabras clave

Implementación - Pandemia - Plan FinEs 2 - Tecnología - semiosfera

Abstract

This research analyzes the implementation of the Second Elementary and Secondary School Completion Plan (FinEs) at Secondary Schools during the COVID-19 pandemic in the *semiosphere* (Lotman, 1996) of Chaco. Attention was particularly focused on the metropolitan area of the city of Resistencia (Gran Resistencia). The theoretical framework was built upon categories from disciplines such as political science, virtual education, pedagogy, adult education, and semiotics. The qualitative methodology used draws on contributions from the Interpretive Paradigm. The corpus consisted of national and provincial regulations governing the implementation of the policy and the testimonies of public officials and teachers who were in office during the period studied. The data collection

³ Gran Resistencia hace referencia al conglomerado geográfico que abarca las ciudades de Resistencia, Barranqueras, Fontana y Puerto Vilelas.

Artículos Temáticos

instrument used for the fieldwork in 2023 was the semi-structured interview.

The study concludes that the implementation of the Second FinEs during the analyzed period was achieved through the political and administrative strategies applied by the provincial government (of an administrative management nature) and the techno-pedagogical strategies applied by the program's teachers (of a didactic and technological nature). The implementation of these strategies facilitated the continuity of the educational policy during this period, the maintenance of the educational trajectories of the young and adult students involved in the program, and the establishment of a platform for action aimed at developing blended learning in the region. In discursive terms, these actions enabled the configuration of political and social roles with diverse nuances.

Keywords

Implementation - Pandemic - 2nd FinEs Plan - Technology - Semiosphere

Introducción

El presente artículo de investigación estudia la implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios –en adelante FinEs 2– en el marco de la pandemia del COVID -19, en el Gran Resistencia, Chaco. Particularmente, interesa trabajar sobre el/los tipos/s de estrategias puestas en acción por parte del gobierno de la provincia del Chaco y por los docentes de la modalidad al momento de la ejecución de la política, en un contexto social caracterizado por el cierre temporal de las instituciones educativas y por la expansión de procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual (CEPAL-UNESCO, 2020).

En esta dirección, los objetivos que guiaron esta indagación fueron: 1) identificar y analizar las estrategias políticas puestas en acción por el gobierno de la provincia del Chaco al momento de gestionar la implementación del Plan FinEs 2 en el Gran Resistencia; 2) reconocer y examinar las estrategias tecno-pedagógicas implementadas por los docentes del programa de terminalidad educativa al momento de gestionar, a distancia, los encuentros pedagógicos con los estudiantes, y 3) determinar las incidencias de dichas estrategias en las trayectorias educativas de los estudiantes del Plan FinEs 2.

Las preguntas de investigación planteadas en razón de la temática central de esta indagación son: ¿Qué estrategias políticas puso en acción el gobierno provincial para garantizar la continuidad del Plan FinEs 2 en tiempos de COVID-19? ¿Qué estrategias tecno-pedagógicas diseñaron e implementaron los docentes al momento de implementar sus propuestas pedagógicas? ¿Qué características configuran a cada una de las estrategias? ¿De qué forma las estrategias implementadas incidieron en las trayectorias



Artículos Temáticos

Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

educativas de los jóvenes y adultos? ¿Qué formas de caracterización discursiva emergen respecto de los actores político-sociales involucrados en este contexto particular?

La hipótesis que se plantea a modo de respuesta inicial es que, en el marco de la pandemia por COVID-19, el gobierno provincial y los docentes del Plan FinEs 2 diseñaron e implementaron estrategias de intervención acordes a las particularidades sociopolíticas y pedagógicas del contexto, las cuales garantizaron la persistencia en la implementación de la política y favorecieron la continuidad pedagógica de los jóvenes y adultos estudiantes del plan a la vez que facilitaron la configuración discursiva de diferentes *identidades narrativas* (Bruner, 2006) con matices particulares.

A los fines de comprobar esta conjetura, desde el punto de vista teórico se apostó a la operacionalización de nociones conceptuales provenientes de diferentes campos disciplinares como ser la Política Educativa, la Educación Virtual, la Pedagogía, la Educación de Jóvenes y Adultos, y la Semiótica, las cuales, en su proceso de fusión epistémica, permiten un abordaje multidisciplinar y situado del objeto de estudio de la investigación.

Fundamentación

El estudio sobre la implementación de políticas educativas en Argentina –en el marco de la pandemia– es un terreno incipiente que avanza de forma progresiva. No obstante, la literatura existente da cuenta de que dicha etapa, propia del ciclo de las políticas públicas⁴ (Ball, 2002), en el periodo de aislamiento social (pandemia) y de presencialidad cuidada (post-pandemia), asumió particularidades políticas y pedagógicas distintas en relación con la presencialidad plena y situada, ya sea en lo vinculado a los problemas públicos a resolver, como así también en la reconfiguración de algunos de sus componentes sustanciales.

Desde una perspectiva política macro, Oszlak (2009) sostiene que el Estado, al momento del diseño e implementación de políticas públicas, debió fortalecer sus capacidades institucionales, apostando a una mayor inversión y desarrollo en materia financiera y de recursos tecnológicos. Esta inversión según Garriga Olmo y Torres (2018) generaría, a nivel administrativo, la condición de viabilidad de cualquier tipo de acción de gobierno tendiente a resguardar las condiciones de vida digna de los ciudadanos.

Particularmente en el ámbito educativo, Avellaneda y Elizondo (2021) ponderan que las políticas educativas en el marco de la pandemia estuvieron orientadas a contener, apoyar y sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad a distancia. En sintonía con esto, Vassiliades (2021)

⁴ Ball (2002) considera que el ciclo de las políticas está compuesto por la formulación, implementación, efectos y consecuencias.

Artículos Temáticos

sostiene que estas sufrieron una transformación que se caracterizó por migrar de la pedagogía de la presencialidad a la pedagogía de la excepción, en esta última el vínculo pedagógico entre docente, contenido y estudiante estuvo sostenido por las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales, según Tarasow (2013), son materializadas a través de recursos tecnológicos varios como ser las computadoras portátiles, los celulares, la tablet y la propia conexión a wifi, entre otros.

En concordancia con lo antes planteado, Vicente (2022) pondera que dentro del sistema educativo formal, la educación de jóvenes y adultos fue una de las modalidades educativas que implicó, por parte del Estado y sus actores, el (re)diseño y la gestión de alternativas político-pedagógicas que permitan dar continuidad a la ejecución de aquellos planes y programas educativos que habían iniciado su gestión antes de la etapa de aislamiento social, y cuya continuación era necesaria en el marco de la pandemia.

En este contexto de tipo excepcional, reconocer cuáles fueron las estrategias políticas implementadas por el gobierno de la provincia del Chaco y cuáles fueron las estrategias tecnopedagógicas puestas en acción por parte de los docentes de la modalidad, por un lado, permite conocer qué acciones se implementaron a propósito de resguardar la continuidad pedagógica por parte de un grupo poblacional que, en principio, reúne tres características sustanciales como ser: 1) ingresos, salidas y reingresos permanentes al sistema educativo formal; 2) la resignificación de saberes prácticos a partir de la teoría, y 3) la necesidad manifiesta de culminar la escuela secundaria a propósito de permanecer en sus puestos de trabajo y, además, dar continuidad a su formación en carreras de nivel superior.

Del mismo modo, el abordaje analítico reflexivo de esta temática genera las condiciones para (en perspectiva futura) avizorar otras formas posibles de pensar la implementación de políticas públicas educativas en un contexto social influenciado cada vez más por las tecnologías de la información y de la comunicación, lo que trae consigo el desarrollo de nuevos *hábitos dentro del ámbito educativo* (Peirce, 1887, p. 45).

Materiales y métodos

La metodología utilizada en la investigación es de tipo cualitativa, descriptiva y analítica⁵ (Hernández Sampieri, 2010) además, se retoman aportes del análisis del discurso⁶ (Kerbrat-Orecchioni, 1987) atendiendo a que se trabaja con materiales verbales emergentes de la aplicación de la herramienta de

⁵ Este tipo de metodología prevalece en el estudio de las normativas que regularon la implementación del Plan FinEs 2 en la pandemia en el Gran Resistencia.

⁶ Este tipo de metodología se utilizó para el estudio de los enunciados verbales de los entrevistados.

Artículos Temáticos

recolección de datos utilizada. De este modo, las herramientas provenientes de la Lingüística resultan fundamentales. Asimismo, dicha investigación sienta sus bases en el paradigma interpretativo el cual, según Hernández Sampieri (2010), facilita, a quienes forman parte del proceso de investigación, aportes para comprender la realidad social a partir de los entendimientos que las personas puedan llegar hacer del mundo, posicionando de esta forma a la interpretación de fenómeno como el norte epistemológico y reflexivo de la investigación.

En concordancia con lo antes planteado, el instrumento de recolección de datos puesto en acción fue la entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri, 2010). Los materiales utilizados fueron: A) las normativas nacionales y provinciales que regularon la puesta en acto de la política en el territorio. En este marco se destacan la Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación, la Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación y la Resolución N° 4462/08 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco; y B) las entrevistas realizadas a funcionarios del Ministerio de Educación del Chaco y a seis docentes que ejercieron su labor en las diferentes áreas curriculares del Plan⁷.

La población en estudio estuvo compuesta por: 1) la totalidad de docentes del Plan FinEs 2 (ocho personas). La muestra estuvo compuesta por seis docentes. El criterio de selección aplicado fue que los docentes hayan ejercido su función en el periodo de tiempo seleccionado para la investigación, y en barrios periféricos de Resistencia, Fontana, Barranqueras y Vilelas; y 2) por las autoridades del Ministerio de Educación del Chaco. En este caso se entrevistó a la ministra de Educación y al coordinador provincial del Programa de terminalidad educativa. En este caso, el criterio de selección aplicado fue que los funcionarios hayan ejercido su función política en el periodo de tiempo seleccionado para la investigación (2019-2020).

Discusión y resultados

El Plan FinEs 2, una Política Pública educativa pensada para los jóvenes y adultos

La provincia del Chaco puede ser concebida en términos semiótico como una *semiosfera* puesto que, tal como menciona Lotman (1996), esta remite a un espacio tanto geográfico como simbólico en el marco del cual se dan procesos de significación. Dicho sitio está contenido dentro de un espacio mayor que es la República Argentina. En este sentido, el Chaco, en tanto espacio de

7 Para el desarrollo de esta investigación, se retomaron las áreas curriculares de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, planteadas en la Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación.

Artículos Temáticos

sentido, organiza y delimita los hábitos y costumbres que organizan la vida en comunidad a partir de cierto ordenamiento nuclear que cristaliza, en consecuencia, la instalación de la norma en razón de la que se establece lo permitido y lo no permitido, *lo propio* y *lo ajeno*, lo aceptable y lo no aceptable en el territorio.

En el caso en estudio, se considera factible interpretar al encuadre jurídico que habilita, orienta y proyecta la ejecución del Plan FinEs 2 como una política educativa, en el espacio chaqueño, como *índice* (Peirce, 1887, p. 56) de esa estructura nuclear debido a que *enunciados* como la Resolución N° 917/08, sancionada por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el año 2008 y adoptada por la provincia, establecen a dicho plan como aquel conjunto de acciones diseñadas e implementadas por el Estado en materia educativa a fin de resguardar el acceso al derecho a la educación (Medellín Torres, 2006). En este sentido, el *diálogo* (Bajtín, 2002, p. 45) entre el Estado –tanto nacional como provincial– en su rol de agente principal, y la concepción de educación adoptada, delimitan un tipo particular de formación nuclear en el que la ejecución de políticas públicas, en materia educativa, establece una forma de organización hacia dentro del espacio semiótico.

Dicha organización interna-jurídica se ordena, por lo tanto, en razón de cierta intencionalidad. Por un lado, fortalecer el rol de Estado, nacional y provincial, en su carácter de principalidad y consecuentemente reconocer a los jóvenes y adultos como habitantes propios de la semiosfera en cuestión y, por consiguiente, como sujetos de derechos. En este sentido, es fundamental reconocer, dentro de esta matriz jurídica, el aporte de la Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación la cual establece que es necesario ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la posibilidad de finalizar sus estudios primarios y secundarios a partir de una propuesta de formación flexible, adaptado a sus posibilidades y necesidades.

Además, dicho programa de terminalidad educativa representa, según Chavez (2019), un dispositivo político que apunta, por un lado, a la protección integral de los jóvenes y adultos, un grupo poblacional que históricamente fue excluido de las agendas de gobierno (García Hiudobro, 2006). Por otro lado, consecuentemente apunta a la democratización del acceso al conocimiento. Estas interpretaciones son interesantes de atender porque, desde la perspectiva semiótica, permiten evidenciar cómo el sector joven y adulto en un momento de la historia estuvo vinculado con espacios periféricos respecto del centro de la semiosfera nacional y provincial. Esta situación fue modificada mediante procesos de traducción de índole político-jurídico que se vieron cristalizados, por ejemplo, a partir de la sanción, en el año 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 la cual incorpora en su estructura a la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos. Esta decisión re-ordena las prioridades y los intereses del espacio de sentido.

Artículos Temáticos

Este posicionamiento enunciativo habilita la posibilidad de concebir a los jóvenes y adultos como una población heterogénea y diversa. En este sentido, autores como Rodríguez Use y Giambroni (2015), Margulis y Urresti (1996) y Barbetti (2013) sostienen que el Plan FinEs 2 – política y pedagógicamente– plantea y refuerza una concepción de sujeto joven, en tanto reflejo de una construcción social no homogénea, que representa a un individuo social con ciertas particularidades culturales propias del contexto dentro del cual habita.

En sintonía con esto, Finegan y Brunetto (2015) sostienen que el Plan FinEs 2 solventa una idea de sujeto adulto como un ser social que es configurado personal y socialmente a partir de determinadas experiencias construidas en el tiempo, a partir de sus vivencias en el marco de diferentes ámbitos (el educativo, político, el laboral y el familiar). A estas consideraciones, Burgos (2015) agrega que la expansión de gobiernos de corte democrático-popular permiten concebir a los jóvenes y a los adultos como poseedores de determinados derechos sociales que deben ser garantizados por el Estado, incluido el derecho a la educación pública.

La dimensión educativa, como parte de lo público dentro de una determinada semiosfera, determina *lo propio* a partir de la consolidación del bien común como norma de regulación. En relación con esto, Di Piero (2020) y Burgos (2015) ponderan que políticas educativas, como el plan abordado en este caso, emergen y ofician como herramientas sólidas en razón de las cuales es posible el acceso a los bienes sociales, porque representan una posibilidad de cambio, de transformación y movilidad social ascendente (Pla, 2016) para un sector de la sociedad desatendido durante mucho tiempo. De esta manera, los jóvenes y adultos dejan de ser percibidos como agentes periféricos y pasan a ser concebidos como sujetos relacionales que se movilizan, construyen y reconstruyen su identidad subjetiva y social a partir de su relación con sus pares, con el Estado y sus políticas públicas.

El Plan FinEs 2 viene a representar, por lo tanto, una nueva oportunidad para reconstruir las trayectorias educativas, en tanto carreras personales que el sujeto construye dentro de las instituciones educativas (Guevara, 2018), las cuales, según Santillán (2007), dentro de la población joven y adulta se caracterizan por ser intermitentes (ingresos y salidas y regresos de forma recurrente dentro del sistema), lo que en palabras de Terigi (2007) puede entenderse como *trayectorias educativas reales*, en tanto recorridos educativos heterogéneos y variables (influenciados por el contexto sociopolítico y cultural) de los sujetos dentro del sistema educativo formal.

Esta particularidad socio pedagógica se convirtió en el puntapié para “el diseño e implementación de planes y programas educativos que tengan por intención la democratización del conocimiento” (Suasnábar, 2015, Núñez y Dussel, 2012, p.56) en grupos sociales que necesitan volver a tener contacto con el sistema educativo a propósito de reconstruir proyectos de vida que, en algunos casos, habían quedado inconclusos. Es decir, esta política educativa representó y representa, en el

Artículos Temáticos

marco de la semiosfera argentina y chaqueña, la emergencia de un nuevo orden social y una oportunidad de proyección al futuro que pone en el centro a sujetos históricamente desplazados.

Sobre la implementación del Plan FinEs 2, en la pandemia, en el contexto de la semiosfera chaqueña. La relación entre el Estado provincial, sus actores político-sociales y las estrategias puestas en acción

Lotman (1996) sostiene que cada espacio de sentido tiene sus propios habitantes y que estos, en razón del rol y la posición que desempeñan, cristalizan ciertas lógicas de ser, saber, hacer y hacer-hacer. En este sentido, para entender el proceso de implementación de políticas públicas, como la operacionalización territorial de una acción de gobierno previamente diseñada (Muller, 1990), es necesario atender a las voces de los funcionarios públicos, en este caso del Ministerio de Educación del Chaco y la de los docentes del Plan. Particularmente, en el marco de esta indagación el diálogo estuvo orientado hacia aquellos actores político-sociales que tuvieron a su cargo el “proceso de traducción” (Camblong, 2014, p. 12) y adecuación del Plan, en cuestión a las particularidades del territorio chaqueño y de sus habitantes. En este sentido, se entrevistó al Coordinador del Plan y a agentes territoriales, en tanto administradores de la política (Aguilar Villanueva, 2006). Esta acción permitió reconocer que durante el periodo de confinamiento social la implementación de dicha política educativa se caracterizó por la ponderación de procesos de enseñanza y aprendizaje de tipo virtualizados (CEPAL-UNESCO, 2019).

La posibilidad de virtualizar este proceso, en el contexto de la provincia del Chaco, fue gracias a la puesta en acción de estrategias de intervención, en tanto acciones diseñadas para atender necesidades específicas (Oslack, 2002), por parte de cada uno de los actores que guardaban relación directa con el programa de terminalidad educativa, principalmente el Gobierno provincial a través del Ministerio de Educación y los docentes de la modalidad.

Las entrevistas realizadas permitieron dilucidar la puesta en acción de dos tipos de estrategias de intervención.

La emergencia y consolidación de la estrategia política

a) Los marcos jurídicos como “escudos regulatorios”

Dar continuidad a la implementación del Plan era nuestra prioridad. En este caso como gobiernos debemos ser resolutivos y efectivos. Estamos a cargo de la gestión para resolver problemas y contener a nuestros hermanos. Por eso, para no dejarlos solos necesitábamos de marcos regulatorios que nos permitan acompañarlos. De ahí

Artículos Temáticos

la importancia resolutive del ejecutivo nacional y provincia. En este sentido, nuestro **paraguas salvador de acción fue el DNU N° 260/2020**. (Coordinador del Plan en la provincia)

La emergencia y caracterización metafórica positiva del Decreto de Necesidad y Urgencias, a partir del uso de lexemas como “paraguas” y de *subjektivemas axiológicos evaluativos* Kerbrat-Orecchioni (1987, p. 32) como “salvador”, permiten identificar a los actores políticos –en gestión– como sujetos de acción y a sus resoluciones como *índices* (Peirce, 1887) de una forma de concepción del otro y del bien común. En este sentido, es posible interpretar y caracterizar a la primera acción implementada por el gobierno en términos de **estrategia política**. Ésta, siguiendo a Oslack y O’Donell (2004), representa líneas de acción, a corto y mediano plazo, diseñadas por el gobierno a propósito fortalecer su presencia en el territorio. Además, según estos autores, puede variar dependiendo de las particularidades de su contexto de aplicación. En consecuencia, puede manifestarse desde la sanción de marcos jurídicos excepcionales, hasta la implementación de programas políticos destinados a resolver problemáticas sociales temporales.

La adhesión del gobierno provincial al Decreto de Necesidad y Urgencia Nacional N° 260/2020, el cual establece la suspensión de las actividades presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino como consecuencia de la emergencia sanitaria, habilitó de forma inmediata la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del Plan FinEs 2:

Con la adhesión del ejecutivo provincial al DNU conseguimos avanzar con el proceso de resguardo y protección del derecho a la educación de nuestros jóvenes y adultos. Teníamos el escudo jurídico general para cuidar y defender la continuidad de sus trayectorias educativas a partir de la elaboración de normas jurídicas concretas ajustadas a las particularidades del territorio y de nuestros hermanos como por ejemplo las resoluciones N° 508/2020 y 526/2020 establecidas desde nuestro Ministerio de Educación. (Coordinador del Plan en la provincia)

La adhesión al DNU además de reforzar la *identidad narrativa* (Bruner, 2002, p.15) en términos de héroes de los actores políticos locales, a partir del uso de términos metafóricos vinculantes con escenas de contienda tales como “escudo” y de *deícticos* Kerbrat-Orecchioni (1987, p. 32) como “cuidar” y “defender”, habilita la posibilidad de identificar un proceso de reforzamiento de la estrategia política a partir de la sanción a nivel jurisdiccional, de nuevos marcos regulatorios que establecían:

A) regular la suspensión de las actividades educativas de forma presencial, B) habilitar al desarrollo de actividades formativas bajo la modalidad virtual C) determinar el carácter obligatorio del acompañamiento a las trayectorias educativas en entornos

Artículos Temáticos

formativos y canales digitales y C) invitar al Ministerio de Educación y áreas afines al desarrollo de metodologías que permitan el efectivo cumplimiento del derecho social, constitucional y convencional de educar y aprender en tiempos de aislamiento social. (Res-4462/08 MECCyT Chaco)

En sintonía con esto, Bostal, González y otros (2021), ponderan que la pandemia significó para el Gobierno Nacional, y el de las jurisdicciones, un desafío que puede interpretarse desde múltiples perspectivas, siendo una de ellas la de tipo jurídica. En esta dirección, Viego (2025) sostiene que la sanción de marcos regulatorios fue la base primitiva que habilitaba a los ministerios e instituciones educativas a la planificación de propuestas pedagógicas a que sienten sus bases en la modalidad virtual. Estos marcos regulatorios funcionaban como el margen de posibilidades y limitaciones sobre lo que era posible realizar, en materia educativa, en el contexto de aislamiento social.

b) Programas, fondos y la creación de plataformas digitales como “logros de gestión en medio de la adversidad”

Haber adherido y promulgado nuevos marcos regulatorios, además permitió al gobierno provincial la posterior implementación de otras estrategias políticas orientadas a facilitar el acceso material de recursos tecnológicos por parte de docentes y estudiantes, evidenciándose de esta manera la puesta en acción de:

a) El Fondo de Conectividad docente. Una política de asistencia económica (financiada por el Ministerio de Economía del Chaco) que, según la ministra de Educación de la provincia, tenía por intención garantizar que docentes y estudiantes pudieran acceder a contenidos y herramientas digitales educativas en línea, a partir del otorgamiento de una suma de dinero individual y fija.

El que sabe gestionar tiene siempre presente la idea de solución más allá del problema. Esto no implica una postura arrogante sino la disposición hacia la superación. Así como no podíamos desamparar a nuestros jóvenes y adultos tampoco a nuestros colegas, a nuestros queridos docentes. Mi compañero docente es un ser noble, humilde. Muchas veces pone de su bolsillo. Este gobierno no lo abandonó, no permitió que gaste un peso de su bolsillo para sostener la continuidad pedagógica. Nosotros creamos el *fondo de conectividad docente*. Este representa, primero **capacidad idónea y efectiva** de resolución por parte del gobierno a la vez que un **esfuerzo tremendo**, y para el colega docente una ayuda económica para que afronte los gastos de conectividad necesarios para dar continuidad a sus clases. (Ministra de Educación de la Provincia del Chaco)

La creación de este fondo solventa, en función de las palabras de la ministra de

Artículos Temáticos

Educación, por un lado, la etiqueta semántica de un gobierno presente y proveedor de soluciones, aspectos que son posibles de advertir en el uso de construcciones *subjetivas de tipo axiológica-evaluativas* Kerbrat-Orecchioni (1987, p. 32) tales como “capacidad idónea y efectiva” y “esfuerzo tremendo”; y, por otro lado, busca dar cuenta de un vínculo horizontal y cercano entre la ministra y el sector docente de la provincia. La emergencia de cierta *subjetividad*, tanto *axiológica* identificada en términos como “compañero” y *evaluativa* en lexemas como “noble” y “humilde”, al igual que *afectiva* a partir del uso de palabras como “queridos docentes”, da cuenta de esto.

b) **Programa de Inclusión Digital** para docentes. Una línea de crédito que permitía a los docentes la adquisición de computadoras portátiles en cómodas cuotas. En referencia a estas acciones de corte económico, Tagliabue (2020) sostiene que la inversión en materia económica financiera fue una de las más pronunciadas por parte de los gobiernos en el contexto de la pandemia. Particularmente en el caso de la provincia del Chaco, el Ministerio de Economía, según un informe del CIPPEC (2020), destinó aproximadamente el cuarenta por ciento de su tasa financiera anual al diseño e implementación de políticas públicas destinadas a generar condiciones para el acceso material de recursos por parte de docentes y estudiantes. Implementar este tipo de acciones, según Suasnábar y Rovelli (2018), generan las condiciones para la disminución de la brecha digital material entre quienes pueden acceder, y quienes no, a un determinado recurso tecnológico que permita el acceso a los contenidos educativos.

Nuestros compañeros docentes no dejan de ser, en la mayoría de los casos, papá y mamá que viven la misma realidad en sus casas que cualquier papá de un alumno que reciben en su escuela. La pandemia nos afectó a todos, **pero los docentes somos servidores sociales activos** y el *programa de inclusión digital* fue la forma operativa para ayudarlos y ayudar también a sus hijos. Acceder en cómodas cuotas a un dispositivo tecnológico era fundamental. Nosotros hicimos que eso pase. (Ministra de Educación de la Provincia del Chaco)

Este fragmento, emitido por la ministra, evidencia una lógica enunciativa basada en la paradoja porque, por un lado, posiciona al docente como un actor social afectado por la pandemia, lo iguala a cualquier otro ciudadano chaqueño, a la vez que mediante el uso del operador de inversión “pero”, seguido de la construcción *subjetiva axiológica-evaluativa* “servidores sociales activos”, los ubica en un rol activo en el marco adverso de la pandemia. Esta configuración discursiva habilita una actitud proactiva y comprometida por parte del docente a la vez que la necesidad de contar con recursos. En ese marco, el gobierno refuerza su rol de proactividad. Esto es posible de identificar en el marco del pasaje orquestado sobre la base de un “nosotros exclusivo” (el gobierno) que hace que las cosas sucedan.

Artículos Temáticos

c) Diseño de la **Plataforma Educativa ELE**. Un espacio digital que alberga contenidos disciplinares sobre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología para cada uno de los niveles y modalidades que conforman el sistema educativo provincial. En esta dirección, Maggio (2020) sostiene que la creación de plataformas digitales educativas, en la pandemia, se convirtió en una de las principales estrategias pedagógicas gestionadas por los gobiernos, este tipo de portales web se caracterizan por sistematizar contenidos disciplinares en formatos multimediales (Gros, 2018), y por presentar materiales didácticos y actividades interactivas (Odetti, Schwartzman y Bosch, 2020).

La plataforma, en el caso de los educadores de la modalidad de jóvenes y adultos del Plan FinEs 2 en el Gran Resistencia, funcionaba como una guía pedagógica para el diseño de sus propuestas de enseñanza. En el caso de los estudiantes, operaba como una herramienta de refuerzo de los saberes disciplinares que eran trabajados en la virtualidad. Otro elemento característico de esta plataforma es su acceso abierto e ilimitado, aspecto que también materializa la democratización del conocimiento (Suasnábar, 2017) en tiempos de complejidad socio-pedagógica.

La verdad que la creación de la plataforma ELE ayudó mucho **¿sabes por qué?** Porque **al Cesar lo que es del Cesar**. Desde el Ministerio supieron poner en valor lo propio para estimular el aprendizaje. Nosotros como profes del FinEs formulábamos nuestras propuestas en razón de las proyecciones de la plataforma. Organizábamos nuestras clases en función de la reflexión situada que allí se proponía y ¿sabes qué? A la vez nuestros alumnos perfeccionaban sus saberes sobre lo propio para orientar a sus hijos durante la pandemia que fue dura para todos, chamigo. (Profesor de Ciencias Sociales del Plan FinEs, sede Fontana)

En este enunciado se puede percibir el valor que asigna el docente al “aprendizaje situado”. El uso retórico de preguntas y refranes propios de la vida cotidiana cristalizan, en algún aspecto, el impacto positivo transversal de la lógica didáctica en función de la cual se orquestó la propuesta de la plataforma. No solo sirvió a los docentes sino también a los estudiantes y a los hijos de los estudiantes.

La emergencia y consolidación de las estrategias tecno-pedagógicas. Tecnología, gestión política y formación pedagógica como pilares de contención en la adversidad

El segundo tipo de estrategias que permitieron la implementación del Programa de terminalidad educativa, y que permitieron consolidar el rol preponderante del sujeto joven y adulto como poseedor de derechos en la semiosfera chaqueña, son denominadas como **tecno-pedagógicas**. Estas son entendidas por Mondragón Huerta y García Ramírez (2023) como herramientas de intervención que, al combinar tecnología con pedagogía, se convierten en metodologías que permiten la puesta en acción de propuestas de enseñanza y aprendizajes en contextos digitales.

Artículos Temáticos

Este tipo de estrategias de intervención centran su atención en el accionar de los docentes de la modalidad de jóvenes y adultos, intentando reconocer que acciones tecno-pedagógicas fueron desarrolladas. En este sentido, el análisis enunciativo de las voces de los docentes entrevistados permitió reconocer que los mismos debieron reinventar sus propuestas de enseñanza y aprendizaje (Ornubia, 2005; Area Moreira, 2017) logrando, de esta manera, una migración de propuestas pedagógicas presenciales a otras propuestas mediadas por tecnologías.

Era fundamental adecuar, y adecuarnos. A mí, me fue de mucha utilidad idear, producir materiales didácticos multimediales que, sobre la base de problemáticas de nuestra región, le resultaran atractivos y fáciles de comprender a nuestros estudiantes. La llegada de la pandemia, mi tarea como docente todo me llevaba a una instancia de **angustia e incertidumbre. Todos los días me preguntaba ¿qué hacer? ¿cómo seguir con mis clases?** No fue fácil. **Tuvimos que aprender a poner el cuerpo de otra forma.** (docente del Plan FinEs, sede Puerto Vilelas)

Este enunciado orquestado sobre la base de cierta *subjetividad afectiva*, posible de advertir en lexemas como “angustia” e “incertidumbre”, evidencia, en primer lugar, lo que Camblong denomina como “crisis del interpretante” (2014, p. 18). El docente atraviesa un tembladeral semiótico en el que es necesario adecuar los sostenes del *proceso de semiosis* (Peirce, 1887, p. 54) para que la instancia de interacción no se vea afectada y la comunicación se concrete y, en este caso, además favorezca los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En segundo lugar, da cuenta de cómo se tuvo que “amoblar” la nueva “instalación” virtual que representaba ese encuentro entre docentes y estudiantes en el espacio digital, a partir de la creación de nuevos “artefactos” relacionados con materiales didáctico-pedagógico y disciplinares tendientes a exaltar la multimodalidad como estrategia de comprensión. Estas acciones, a su vez, dan cuenta de la activación de nuevos “protocolos” (Camblong y Fernández, 2012, p. 45) de enseñanza-aprendizajes⁸ que simbólica y físicamente implicaban la re-configuración del vínculo pedagógico-disciplinar. Estos son posible de advertir en el uso metafórico que hace el docente cuando manifiesta “había que poner el cuerpo de otra manera”. La instancia de diálogo implicaba, en ese contexto, la adecuación del “hábito” que caracteriza por excelencia al ser humano –en tanto ser social–, el lenguaje.

Por lo tanto, “el proceso de migración pedagógica” (Tarasow, 2020), que se evidenció en este contexto, implicó, por ejemplo: 1) el diseño de clases escritas en formato PDF; 2) en formato audiovisual; 3) el diseño de actividades a partir de determinados contenidos presentes en la Plataforma

8 Retomando los aportes de Trillo Alonso y San Jurjo (2008), se entiende al proceso de enseñanza y aprendizaje como una dinámica educativa de adquisición de saberes que se desarrolla y se consolida en el tiempo, no como un fenómeno de causa-efecto que se consolida en el momento que se imparte el acto pedagógico.

Artículos Temáticos

Educativa ELE; y 4) el desarrollo de clases en medios de comunicación tradicionales como ser la radio y la televisión local. Esto último sucedió solo en algunas ciudades, particularmente donde la señal a internet era de intensidad media-alta.

Por su parte, el coordinador pedagógico del Plan FinEs 2 manifestaba que cada una de estas estrategias se caracterizaban (en materia didáctico-pedagógica) por presentar los contenidos disciplinares de forma teórico-práctica, al igual que por proponer a los estudiantes actividades metacognitivas (Perkins, 2010), también por retomar saberes cotidianos de los estudiantes (Trillo Alonso y San Jurjo, 2008), y por ser accesibles en materia de lenguaje a los fines de fortalecer la ejercitación reflexiva de las cuatro macro habilidades lingüísticas, entre otras.

Las características mencionadas se vinculan, además, con lo que Cobo (2016) entiende como las relaciones entre contenido (en materia pedagógica disciplinar), contenedor (soportes digitales) y contexto (ambientes virtuales) que caracterizan a los materiales digitales en la educación virtual, entendida esta última según Schwartzman, Tarasow y Trech (2013) como un espacio de encuentro, de promoción de situaciones de aprendizaje y de construcción social del conocimiento a partir de la utilización de la tecnología.

Cada una de las estrategias, descriptas y analizadas en los párrafos anteriores, dan cuenta de un Estado provincial y un sistema educativo en movimiento, comprometido con garantizar a los jóvenes y adultos del Gran Resistencia (cursantes del plan) la permanencia en el acceso a la educación pública en el marco de un contexto social inestable, complejo e incierto (CEPAL-UNESCO, 2019).

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que la implementación del Plan FinEs 2, en el periodo de la pandemia, fue gracias a la puesta en acto de determinadas estrategias políticas y tecno-pedagógicas que fueron diseñadas y puestas en acción de forma colaborativa entre el gobierno local y los docentes del Programa de terminalidad educativa.

En este sentido, las voces de los entrevistados permiten identificar la emergencia del Chaco como una semiosfera particular en la que la acción está orientada, desde las formaciones nucleares, en base a la pertinencia de las decisiones políticas y a la efectividad de las normas regulatorias establecidas y de las estrategias implementadas.

Los actores sociales y políticos involucrados en este contexto analizado configuran sus etiquetas semánticas a partir de la acción. Esta asume diferentes matices de acuerdo con el rol social y con la responsabilidad requerida por cada uno de los involucrados. En este sentido, el gobierno (a partir de las acciones de sus agentes involucrados: la ministra de Educación, y el encargado de la implementación del plan FinEs en la provincia) representa al proveedor de soluciones efectivas y situadas. Los docentes, discursivamente, son configurados como agentes de acción protegidos por el

Artículos Temáticos

gobierno y con capacidad de adecuación pedagógica y disciplinar; y los estudiantes del Plan FinEs, los jóvenes y adultos del Chaco, como sujetos de derechos revalorizados en el sistema social, educativo y productivo, por decisión del Estado como responsable principal a partir de la implementación concreta de ciertas políticas educativas. En relación con esto, es factible ponderar que la puesta en acto de cada una de estas estrategias sentó las bases para el desarrollo de la bimodalidad, en tanto modalidad pedagógica que articula instancias de enseñanza y aprendizaje de tipo presenciales en el salón de clases y también virtuales a través de algún dispositivo móvil (Area Moreira, 2017) en zonas urbanas, no así periurbanas, donde la brecha digital condujo a la dispersión de la matrícula.

Por último, se sostiene que si bien en el contexto de esta investigación en curso se reconoce los alcances y posibilidades que permitió el factor tecnología en el marco de dicho contexto social, esta última apreciación, sobre las brechas digitales en zonas rurales del Gran Resistencia, se convierte en nuevo tópico de reflexión colaborativa e intervención, tanto para funcionarios públicos como para asesores técnicos de la modalidad, ya que al momento se posiciona como una deuda pendiente sobre la que es necesario poder intervenir.

Bibliografía

Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC*, 16(2).

Avellaneda, D. y Elizondo, N. (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de COVID-19 en Chile y Colombia. En: J. C. Neri Guzmán, R. Medina Olivera, M. A. Medina Ortega y P. I. González Ramírez (eds.), *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en empresas, actividades económicas, gobierno y grupos vulnerables*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, pp. 163-184.

Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.

Ball, S. (2002). “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en políticas educativas” en: Narodowski, N. y otros. (2002). *Nuevas tendencias en Políticas Educativas*, Buenos Aires: Granica.

Barbetti, P. (2013). “Juventudes y participación. La promoción de la participación social y política de los jóvenes desde el Estado. Reflexiones a partir de experiencias recientes en la provincia del Chaco”. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.

Bostal, C., González, F. y otros. (2021). Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares. Miño y Dávila Editores.

Artículos Temáticos

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Burgos, A. (2015). “Jóvenes y dispositivos de educación y trabajo en la Argentina actual”. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Camblong, A., Alarcón, R. y Di Mónica, R. (2014). Alfabetización semiótica en las fronteras. *Volumen II. Estrategias, juegos y vida cotidiana*. Editorial Universitaria.

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de pandemia de Covid-19. *Informe Covid-19*. Cepal-Unesco.

Chavez, M. (2019). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales, 1983-2006. En: *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, no 5*. Buenos Aires

Cippec. (2020). Informe sobre la implementación de programas educativos en América Latina en pandemia. Instituto Gino Germani. Buenos Aires, Argentina.

Cobo, C. (2016). La triangulación entre contenido, contenedor y contexto, en *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.

Di Piero, E. (2020). La escolarización en secundarias universitarias en Argentina: la elección escolar entre los techos de cristal y el cierre social. *Pro- posições*, 31:e20170111

Finnegan, F. y Brunetto, C. (2015). Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el plan FinEs Secundaria. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas*. UNIPÉ Editorial Universitaria.

García Huidobro, J. (2006). Educación de Adultos. Puntos para un debate. En MINGO, A., SCHMELKES, S.: *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. México, CESU.

Garriga Olmo, S. y Torres, M. A. (2018). Acerca del plan FinEs: un estado de la cuestión (2013-2017). En Buenaventura, Del Cueto, Di Piero, Parellada y Zorrilla (comps.) *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*. FLACSO Argentina.

Gros, O. (2018). *Educación Virtual en tiempos de pandemia. Desafíos y nuevas oportunidades*

Artículos Temáticos

en tiempos de complejidad social. PENT, Flacso. Argentina.

Guevara, B. (2018). *Trayectorias juveniles: los caminos desiguales de la educación al trabajo en Argentina. Tres casos de estudio*. IdIHCS (UNLP/CONICET) / FaHCE (UNLP). Buenos Aires. Argentina.

Hernández Sampieri. (2010). Metodología de la investigación. Revista de metodología de la investigación. España. ISBN: 978-1-4562-2396-0.

Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Compiladora. 1ª ed. - Buenos Aires: Teseo; IDES, 2010.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Frónesis. Catèdra universitat De València.

Maggio, M. (2020). *Las prácticas de enseñanza universitarias en la Pandemia: de la conmoción a la mutación*. Editorial UBA.

Margulis, M., y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Comp.), *La juventud es más que una palabra* (pp. 13–30). Biblos.

Medellín Torres, P. (2006). La estructuración de Políticas Públicas en regímenes de obediencias endebles. En Franco, R. y Lanzaro, J. (coord.). *Política y Políticas Públicas en los procesos de reforma de América Latina*. Miño y Dávila Editores.

Mondragón Huerta, R., García Ramírez, T. y otros. (2023). Propuesta de estrategias tecnopedagógicas para el diseño de cursos de calidad en plataformas virtuales. *RIDE, Núm. 27, Vol.14*.

Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. PUF, Paris.

Núñez, P., y Dussel, I. (2012). Juventud y escuela: Percepciones y vínculos en la experiencia escolar. En I. Dussel y D. Southwell (Comp.). *La escuela y los jóvenes: Problemas y desafíos actuales*. Editorial: Novus.

Odeti, V., Schwartzman y Bosch, C. (2020). *Educación, pandemia y políticas en América Latina*. Cuadernos de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Artículos Temáticos

Onrubia, J. y Area Moreira, J. (2017). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (2004). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Flores (comp.). *Administración pública. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: ICAP.

Oslack, O. (2002). “El Estado, la administración y sus políticas públicas”. *Serie de investigaciones sobre administración pública*. UDESA.

Oszlak O. (2009). Implementación participativa de políticas públicas: Aportes para la construcción de un marco analítico. En Belmonte Alejandro (et. al.). *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y Sociedad Civil, Volumen II*, CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.

Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid, Taurus. Traducción al castellano de Ramón Recalde y Mauricio Prelooker.

Perkins, D. (2010). *La enseñanza para la comprensión*. Universidad de Harvard.

Pla, J. (2016). *Condiciones objetivas y esperanzas subjetivas. Movilidad social y marcos de certidumbre. Un abordaje multidimensional de las trayectorias de clase. Región Metropolitana de Buenos Aires durante los dos mil*. Buenos Aires: Autores de Argentina

Rodríguez Use, J. y Giambroni, L. (2015). Avances y desafíos de las políticas de juventud en el siglo XXI (artículos). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 3 (4), pp. 152-165.

Santillán, L. (2007). Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. *Propuesta Educativa*, núm. 30, noviembre, 2007, pp. 125-127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (Comps.). (2013). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones / FLACSO Argentina, 2013. Cap 1.

Suasnábar, C. (2015). *Democratización de la educación superior y políticas públicas de inclusión en América Latina*. FLACSO. Universidad de la república. UFSCAR, pp. 11-119.

Artículos Temáticos

Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada* 30, julio-diciembre. Pp. 112-135.

Tarasow, F. (2013). *La Educación a Distancia. Aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones / FLACSO Argentina.

Tarasow, F. y Trech, M. (2020). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones / FLACSO Argentina.

Tagliabue, A. (2020). Redes de integración socioeducativa: políticas territoriales para la finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) en Argentina. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica, Buenos Aires.

Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Buenos Aires

Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Vassiliades, A. (2021). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en blanco*, 2 (30):247-262.

Vicente, E. (2022). El Plan FinEs 2 en la pandemia. Notas sobre educación. Memoria académica. UNLP. Buenos Aires.

Viego, V. (2025). Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso del Plan Fines en Argentina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, 2015, pp. 1-21 Arizona State University Arizona, Estados Unidos.

Leyes y Resoluciones:

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Resolución N° 917/08 Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 66/08 Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 4462/08 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco.