XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

La dimensión institucional en la articulación entre escuela secundaria y nivel superior: análisis de trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires.

Josefina Massigoge.

Cita:

Josefina Massigoge (2023). *La dimensión institucional en la articulación entre escuela secundaria y nivel superior: análisis de trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/421

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

La transición de la escuela secundaria a la universidad en la pandemia: análisis de trayectorias estudiantiles en la provincia de Buenos Aires (2021-2022)

Josefina Massigoge (GESDES-IdIHCS-FaHCE)

josefinamassigoge@gmail.com

1. Introducción

La presente ponencia propone realizar un análisis de las trayectorias de transición entre la escuela secundaria y la universidad en el contexto de pandemia por el COVID- 19. Se trata de un análisis de caso de doce estudiantes provenientes de cuatro escuelas de diferente sector de gestión (estatal- privado) que atienden a distintos sectores sociales en Tandil y La Plata, provincia de Buenos Aires, en los años 2021 y 2022. El análisis estará organizado a partir de tres dimensiones. Por un lado, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes durante los últimos años de la escuela secundaria en un contexto de aislamiento y distanciamiento social y las expectativas de estos jóvenes en función del ingreso a la universidad. En segundo lugar, se hará foco en las rupturas y continuidades de la transición interniveles, especialmente en cuanto a la sociabilidad entre pares, la relación con los docentes y la cuestión académica. Por último, se avanzará hacia una reflexión sobre la incidencia de la vuelta a la presencialidad en el ingreso a la universidad.

Esta ponencia surge de una investigación longitudinal basada en entrevistas individuales a los estudiantes en dos momentos: durante el último año de sus estudios en la escuela secundaria, en 2021, y en el primer año de sus estudios superiores, en 2022. Las entrevistas se realizaron a estudiantes de dos escuelas privadas que pueden ser consideradas de “élite” y que atienden sectores altos y medios altos, una en La Plata y otra en Tandil, y, por otro lado, a estudiantes de dos escuelas de gestión estatal de las periferias de la ciudad que atienden a clases populares, también en La Plata y Tandil[1].

[1] La ponencia surge del proyecto de investigación titulado “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia y pospandemia” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica entre los años 2021 y 2023 (PICT 2019-0971) y radicado en el GESDES/ IdIHCS (https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/). El proyecto fue dirigido por Emilia Di Piero y sus integrantes fueron: Constanza Becerra, Anaclara Burgos García, Matías Causa, Valentina Elias, Santiago Garriga Olmo, Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Josefina Massigoge, Laura Roveli, Paola Santucci, Carolina Scalcini, Claudio Suasnabar y Bárbara Torti.
Además de las entrevistas a los estudiantes, que son las recuperadas en este trabajo, se realizaron entrevistas a directivos y docentes de las escuelas, representantes de instituciones educativas del nivel superior y responsables de políticas de articulación. De esta manera se buscó, mediante una investigación comparativa, analizar las dinámicas de las desigualdades sociales y educativas en la articulación entre las escuelas secundarias y los estudios superiores durante la pandemia. El foco estuvo puesto en las expectativas de los estudiantes durante el último año de secundaria, sus trayectorias posescolares un año después y las políticas y estrategias institucionales puestas en juego, tanto por

Recuperando a Carli (2012), preguntarse por la experiencia universitaria permite dar cuenta de las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia de presente" (2012: 26).

Las trayectorias estudiantiles son entendidas a partir de los aportes que hace Terigi (2014) sobre las trayectorias escolares. Estas remiten a los recorridos que realizan los estudiantes en el sistema educativo formal, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de ese sistema. La autora diferencia entre las trayectorias teóricas, es decir, itinerarios estructurados según una progresión lineal a partir de una periodización estándar anualizada y por grados; y las trayectorias reales, que refiere a los modos de escolarización heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008).

Los estudiantes pertenecientes a la muestra de la investigación realizaron la transición del nivel secundario al nivel superior universitario durante un periodo especialmente particular, la pandemia. Estos transcurrieron sus últimos dos años de la escuela secundaria mediante trabajo virtual e híbrido debido a la pandemia por el COVID-19 e ingresaron a la universidad con la vuelta a la presencialidad plena y cuidada, es decir, cumpliendo pautas de prevención al contagio.

La propagación del virus en todo el mundo convirtió a los establecimientos educativos en focos potenciales de transmisión masiva, determinando su cierre (Cardini y D'Alessandre, 2020). En Argentina se estableció, a partir del 16 de marzo, la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles educativos[2]. Desde ese momento se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia que implicaron una "virtualización forzosa" en el marco de la educación remota para sobrellevar la emergencia sanitaria (Di Piero y Chiappino, 2020). Una de las primeras medidas tomadas para garantizar la "continuidad pedagógica" fue a nivel nacional con el programa "Seguimos educando"[3] que tuvo como objetivo asistir a la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma mediante una colección de materiales y recursos digitales organizados por nivel educativo y área temática en la plataforma virtual que se encontraba en el portal *seguimoseducando.gob.ar.*

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), con la correspondiente suspensión de las clases presenciales, generó una ruptura sin precedentes del formato escolar. Al desaparecer la posibilidad del encuentro de los actores educativos en un mismo espacio físico, se trastocaron el

parte de las escuelas secundarias en su orientación, como por parte de los establecimientos de nivel superior para captar matrícula y retenerla.

[2] Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/noticias/coronavirus-suspension-de-clases-presenciales-14-dias-consecutivos-partir-del-16-de-marzo.

[3] Resolución 106/2020. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316.

resto de los elementos del sistema: la gradualidad, la simultaneidad, las formas del tiempo y el espacio escolar se vieron afectadas, entre otras variables (Santucci, 2022).

A partir del 28 de febrero de 2021 comenzó a regir en nuestro país el período de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)[4], suspendiendo el aislamiento completo. La provincia de Buenos Aires ejecutó un regreso a las clases presenciales del nivel primario y secundario de manera progresiva, en etapas y regido por la evaluación del riesgo epidemiológico que realicen las autoridades sanitarias y educativas. La organización de los grupos fue en "burbujas" que asistían al establecimiento educativo de forma rotativa y respetando las medidas sanitarias y de prevención del contagio. Es decir, que el regreso a las aulas no fue pleno, las clases se daban de manera híbrida (presencial y virtual) y la asistencia a la escuela era intermitente, variando según el estado epidemiológico del partido[5] (Tuñón, Passone y Bauso, 2021). Esta modalidad presentó desafíos inéditos, como la asistencia a la escuela en un contexto sanitario incierto, la reorganización del espacio escolar según el distanciamiento social y transformación de los tiempos y las rutinas debido la combinación entre "la interacción presencial entre estudiantes y docentes, la interacción sincrónica y asincrónica en los hogares mediada por tecnologías y dispositivos digitales, y el trabajo en los hogares sin acompañamiento docente" (Cardini y D'Alessandre, 2020: 119).

Por su parte, el ingreso a la universidad de los estudiantes entrevistados aconteció en el contexto de vuelta a la presencialidad. En nuestro país, el ciclo lectivo del año 2022 estuvo enmarcado en la vuelta a la presencialidad plena en todos los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de gestión estatal y privada, manteniendo pautas de distanciamiento y prevención al contagio[6]. La vuelta a la presencialidad resignificó a las instituciones educativas como un espacio de encuentro, sin embargo, implicó el desafío de un proceso de adaptación a las nuevas dinámicas de la educación y una readaptación a las existentes previamente a la pandemia. De esta manera, teniendo en cuenta que "el ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino que se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (*habitus*) que harán posible diversas toma de decisiones contribuyendo a conformar el *oficio de estudiante universitario*" (Bracchi, 2016: 05), el salto que implica la transición del nivel secundario al superior, se le sumó la dificultad de hacerlo en presencialidad luego de dos años de aislamiento y distanciamiento social.

---

[4] Decreto 125/2021. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241290/20210228.

[5] Plan jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales. https://www.trabajo.gba.gov.ar/ipfl/content/plan-jurisdiccional-de-la-provincia-de-buenos-aires-para-un-regreso-seguro-las-clases.

[6] LINEAMIENTOS PARA LA PRESENCIALIDAD EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES EN CONTEXTO DE COVID-19. https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/lineamientos_if_2022_05043300_gdeba_ssedgcye.pdf.

2. Experiencias de aprendizaje durante los últimos años de la escuela secundaria

En el proyecto de investigación que dio origen a este trabajo se realizaron entrevistas a estudiantes de cuatro escuelas secundarias bonaerenses, en el momento en el que estos se encontraban transcurriendo el último año de sus estudios secundarios, durante el año 2021, con el objetivo de analizar y comparar las expectativas respecto de los estudios de nivel superior de estos jóvenes. A partir de estas entrevistas[7], en el presente apartado se hará foco en la incidencia que tuvo la pandemia en sus expectativas sobre el ingreso al nivel superior universitario, en función de las experiencias de aprendizaje vividas por estos estudiantes en los últimos años de la escuela secundaria.

Retomando a Romero, Krichesky y Zacarías (2021), existieron configuraciones distintas de educación remota frente a la emergencia sociosanitaria en relación con las diferencias de acceso a la tecnología y conectividad y el contexto socioeconómico de los estudiantes. Se construyeron regímenes desiguales de frecuencia y en cuanto a los modos de comunicación entre estudiantes y docentes. Sobre el escenario ya existente de segregación educativa, durante la pandemia emergieron "estrategias escolares desiguales y segregadas en ausencia de políticas educativas capaces de anticipar, prevenir y organizar el trabajo escolar bajo premisas de inclusión y justicia social" (2021: 23).

Por un lado, entre los contextos más favorecidos predominaron las actividades sincrónicas con frecuencias que buscaban replicar la presencialidad y apoyándose en plataformas propias. Esta configuración fue denominada como "Escuelas Zoom", al ser esta la herramienta más utilizada. Por otro lado, en las poblaciones en contextos desfavorables predominaron las actividades asincrónicas y con menor frecuencia, configuración que las autoras nombraron "Escuelas WhatsApp", debido a la predominancia de la herramienta de mensajería instantánea en la enseñanza. En relación, Puiggrós (2020) señala que existió una pérdida de comunicación entre el alumno de sectores desfavorecidos y sus docentes "excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del WhatsApp)", mientras que "las escuelas de élite continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado" (2020: 35).

[7] Fueron entrevistados, durante el segundo semestre de 2021, diecisiete estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela gestión privada de la ciudad de La Plata y trece estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil. En el año 2022 se logró entrevistar nuevamente a dieciséis de ellos para realizar un estudio longitudinal sobre sus trayectorias. De ellos, tres estudiantes provenían de una escuela de gestión estatal de las periferias de la ciudad de La Plata, siete de una escuela de gestión privada de La Plata, tres de una escuela de gestión estatal de las periferias de la ciudad de Tandil y tres de una escuela de gestión privada de Tandil.

En este contexto de desigualdad y segmentación agravado por la pandemia, los estudiantes de distintas escuelas secundarias tienen percepciones diferentes sobre sus experiencias de aprendizaje en la escuela secundaria durante la pandemia. Por un lado, la mayoría de quienes provenían de escuelas de gestión privada no consideran haber aprendido menos que en los años anteriores a la pandemia:

> *"Capaz a la hora de aprender… siento que aprendí, porque los temas los vimos, los estudié y los trabajos los hice, las evaluaciones las tuvimos. Pero como que tranquilamente siento que no perdí temas, que hay muchos que dicen "no, no aprendí nada", yo siento que no perdí en esa parte."* (Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil, entrevista realizada en 2021).

E incluso hay quienes consideran haber "aprendido más" en la situación de enseñanza remota que con la vuelta a la presencialidad durante el último año:

> *"Yo personalmente aprendí más en pandemia que estando acá, porque acá me disperso, los compañeros, me faltan entregar trabajos…"* (Sabrina, mujer escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021).

Esta situación les permite a los estudiantes provenientes de escuelas privadas, tanto de Tandil como de La Plata, sentirse capacitados para realizar el salto de la escuela secundaria a la universidad. Varios destacan haber adquirido en su paso por la escuela secundaria, herramientas que le serán útiles durante sus estudios universitario, como son la lectura, la oralidad y la habilidad para hacer resúmenes:

> *"En la escuela es que el nivel educativo es muy bueno, te preparan bastante bien para la universidad ya desde cuarto cuando empezamos con las orientaciones. Ya empezás a entrar a tono con el tipo de trabajos, el tipo de textos con el que vas a tener que adecuarte en la universidad. Así que me parece que te preparan muy bien para la vida universitaria desde cuarto. (…) Principalmente trabajamos con textos de carácter académico, por lo tanto, ya estamos adecuándonos a absorber una información con una dificultad mayor, con un vocabulario un poquito más encriptado por así decirlo por el tipo de palabras que usan. También usan trabajos de desarrollo, te buscan mezclar un poco nuestras ideas con las consignas lo que hace que nosotros también tengamos identidad a la hora de hacer trabajos, que no sea simplemente un cuestionario que después se entrega y se le pone nota. Se nos incita a debatir, se nos incita a participar, meternos en los temas, hay una integración, no es solamente una relación fría de profesor-alumno y dirección."* (Jaime, varón, escuela de gestión privada en La Plata, entrevista realizada en 2021).

> *"Toda la educación que recibí a lo largo del ciclo superior fue hacia el ritmo de facultad, lo cual me parece bien también. Y me dieron muchas herramientas en entrenarme para relacionar temas, la lectura, la comprensión de texto, la redacción incluso, yo soy muy mala redactando, pero bueno, me ayudaron bastante, muchas cuestiones parecidas a la facultad."* (Manuela, mujer, escuela de gestión privada en La Plata, entrevista realizada en 2021).

De esta manera, los estudiantes anticipan que en la universidad se encontrarán con niveles de dificultad en relación a lo académico similares a los de su escuela secundaria. Sin embargo, los estudiantes dan cuenta de ciertos miedos e inseguridades que les genera el ingreso al nivel secundario y que no refieren específicamente a dificultades académicas. Entre estos señalan la preocupación por las situaciones estresantes y por la presión que ejercen las expectativas altas; los cambios en la relación alumno-docente y de la organización de los tiempos; la incertidumbre sobre si la elección de la carrera fue acertada; o el encuentro con un entorno diferente al de la "burbuja"[8] de su escuela secundaria. De todas maneras, el entusiasmo y la confianza prevalece sobre las preocupaciones:

> *"Tengo muchísimas ganas, quiero empezar, tengo muchas ganas. Espero que me guste, sé que va a haber materias que no me van a gustar, como le pasa a todo el mundo y me dijeron que le dé una chance, que no la deje en primer año, que le dé una chance. Tengo las expectativas bastante altas, siento que me va a terminar cerrando y me va a gustar."* (Ana, mujer, escuela de gestión privada en La Plata, entrevista realizada en 2021).

Por otro lado, la historia es diferente para quienes eran estudiantes de escuelas secundarias ubicadas en las periferias de La Plata y Tandil[9]. Las percepciones de estas estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje durante el aislamiento y el distanciamiento son más bien negativas. Ambas señalan haber aprendido menos en el contexto pandémico que en los años anteriores de la escuela secundaria:

> "*Muy poco aprendí […] no he aprendido mucho por la virtualidad, en tener que leer y eso como que lo hacías […], por una obligación de entregarlo, pero no te quedaba, capaz sí al leerlo lo hacías, lo entendías, pero ya después en una semana me lo preguntas y no tengo*

[8] Este término es usado por varios estudiantes en las entrevistas para hacer referencia al sector social de quienes habitan la institución escolar. Por ejemplo, Gabriela (mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2021) expresa sentir miedo de entrar a un "mundo diferente": *"Por ahí estoy muy acostumbrada a la burbuja de* [escuela secundaria privada de origen] *y es como que no salgo mucho, como te digo, vivo a dos cuadras entonces puedo ir de acá para allá y todo el día como que vivo en la burbuja esta, como que me da miedo eso igual".*

[9] Este grupo de estudiantes es más reducido que el anterior, debido a que, de los cinco estudiantes provenientes de escuelas de gestión estatal que optaron por continuar sus estudios en el nivel superior, tres de ellos lo hicieron en la educación superior no universitaria. Por otro lado, de los diez estudiantes entrevistados provenientes de escuelas de gestión privada, todos optaron por continuar estudiando en el nivel superior y eligieron la universidad para hacerlo.

ni idea." (María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021).

"Sí, para mí bajó bastante [el aprendizaje]. Y en lo virtual pasaron muchos que era solo hacer trabajos y entregar […)]. No sé ni siquiera si cada uno se sentaba a intentar entenderlos, como que en clase que por ahí presencial estás ahí, estás con el profe ahí, estás más en la clase..." (Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021).

Esta percepción negativa sobre las experiencias de aprendizaje durante los últimos años de secundaria tiene su correlato en un sentimiento de desventaja para el ingreso al nivel superior universitario. Las estudiantes no se sienten preparadas para realizar el salto de un nivel a otro y consideran que esto se debe a que la escuela secundaria no le aportó las herramientas suficientes:

"[La escuela] para mi mucho no te prepara, no te prepara para nada (…), para nada en la vida creo" (María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2021).

"*Muchas veces salís y no sabes resumir, ir escuchando al profesor y tomar tus apuntes. O que nos hubieran preparado más en ese aspecto… textos grandes o, no sé, que en el último año se hubiese hablado un poco más, por ahí de hacer hincapié en lo que es una universidad, una carrera, elegir…"* (Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2022).

Además, esta falta de herramientas es adjudicada a los cambios en la enseñanza durante la pandemia. En las "escuela WhatsApp" las evaluaciones quedaron prácticamente suspendidas y los intercambios entre alumnos y docentes fueron asincrónicos y poco frecuentes. En el caso de las escuelas a las que pertenecían las entrevistadas, los actores institucionales "hicieron mayor hincapié en el acompañamiento en clave vincular, de procurar la conexión con la institución escolar y de contener social y afectivamente a las y los estudiantes en un contexto de crisis sociosanitaria" en detrimento de los contenidos curriculares (Marano y Causa, en edición). Las transformaciones que sufrió la enseñanza y el aprendizaje surgen como una inseguridad en los relatos de las estudiantes, ya que ellas no se sienten en condiciones para enfrentar las evaluaciones presenciales y las rutinas de estudio luego de dos años sin exámenes:

> "*Es que perdimos costumbre ahora al estudio, justo. Y, ya te digo, para mí es un cambio muy grande, no sé si una escuela te prepara para lo que es la universidad*." (Luz, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil, entrevista realizada en 2021)[10].

De esta manera, al momento de responder sobre sus expectativas para el ingreso en el la educación superior universitaria, los miedos prevalecen sobre las certezas y el entusiasmo:

> *"La verdad que me veo muy mal […]. Una vez me dijeron* [preceptores y docentes de la institución] *que el profesor capaz habla, habla y que… no sé, como que no hay apoyo en las facultades. […] Una vez dijeron que no se nosotros si estamos en presencialidad en una facultad, capaz es su experiencia, bueno su experiencia decía que venía un profesor, hablaba, hablaba, vos tenes que anotar rápido y lo que entendes, entendes y lo que no entendes, ya está. Después vas a otra materia y lo mismo. Decía que no te podías hacer amigos. Como que tenes que ser, nos dio a entender que tenes que ser independiente."* (María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, encuesta realizada en 2021).

En síntesis, las estudiantes no se sienten preparadas para afrontar de manera autónoma los desafíos que implica la construcción del oficio de estudiante, oficio que se construye a partir de articular las actividades de formación y participación en la vida universitaria y que requiere incorporar las nuevas lógicas institucionales, tiempos distintos y nuevas formas de vincularse con el aprendizaje y el conocimiento (Bracchi, 2016).

3. **Rupturas y continuidades en la transición interniveles**

Todos los estudiantes entrevistados que ingresan a universidades nacionales reconocen importantes diferencias entre las experiencias del nivel secundario y la universidad. Por un lado, varios estudiantes señalan rupturas en cuanto a la sociabilidad. En el caso de quienes provienen de escuelas de gestión privada, hacen referencia a salir de la "burbuja" que significaba su escuela secundaria. Lo que nos remite al concepto de segregación educativa: la constitución de espacios dentro del sistema en los que los alumnos sólo comparten su cotidianidad con pares de su mismo estrato social (Botinelli, 2017). El encuentro con sectores sociales ajenos al propio se presenta como una novedad para estos estudiantes y la universidad pareciera ser el primer espacio que lo habilita. Se presenta "un pasaje desde espacios cada vez más cerrados y en los que se valora el contacto con lo propio, el encuentro entre individuos similares en términos económicos, sociales y culturales, hacia una instancia en la que se destaca algo del orden de lo "impropio" (Pierella, 2011):

[10] Incluso esta estudiante señala que se valió de un curso de programación para mujeres jóvenes por fuera del sistema educativo formal para realizar el ingreso a la carrera de Ingeniería en Sistemas.

“Las burbujas siempre tienen como sus condicionamientos, y la verdad que también, por ejemplo, el uniforme ya es como que te condiciona a vestirte de una manera, te condiciona a estar de una forma. En cambio, en Humanidades, la gente va como quiere, y eso me han contado en privadas que pasa también, que si tipo no vas con determinada ropa por ahí te miran mal o te juzga la gente. En cambio, en Humanidades es como mucho más relajado, podés ir vestido como querés, poder ponerte lo que quieras, hacerte lo que quieras en el pelo, tener tatuajes, no, sí. La verdad que no importa y está muy bueno y también está muy bueno para esta etapa, poder al fin desprenderme de los prejuicios de la burbuja en la que estaba, poder manejarme un poco más libremente, a mí me ha gustado muchísimo. También poder elegir la ropa que me voy a poner todos los días me parece muy divertido.” (Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, entrevista realizada en 2022).

“Conocer nuevas personas y eso está bueno, porque en la escuela a la que yo iba era como siempre el mismo grupo. No te movías de ese grupo y acá vos decidís con quien juntarte, conocer gente nueva.” (Antonia, mujer, escuela de gestión privada de Tandil- Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN, entrevista realizada en 2022)

Además, esta idea de burbuja que se rompe con el ingreso a la universidad aparece con la experiencia de politización y participación estudiantil en la universidad luego de transitar en escuelas que pretenden ser “apolíticas”:

“Yo puedo hablar de Néstor y Cristina en la facultad, hay gente que los puede defenestrar y eso está permitido también y es una estructura que yo también tuve que entender, que colegio privado que nunca nadie hablaba de política, ni se hablaban de esos temas, o sea, yo nunca me tuve que aguantar que otra persona denigre o diga cosas tremendas, nada, en el colegio de esas cosas no se hablaban. Entonces fue como chocaba eso también.” (Sabrina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, entrevista realizada en 2022).

“La verdad a mí me molestaba mucho que sea “no, el sistema educativo es apolítico y los profesores no te transmiten nada”, es completamente mentira y era algo que a mí me molestaba en el secundario, […] que tenía una bajada de línea terrible […] No teníamos centro de estudiantes. Y como llegar y que te digan “bueno, esta cátedra es marxista” o “yo opino de esta manera” es como que me sirve mucho más para poder identificar también ciertas ideas políticas que por ahí no tenía tan claras. (Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, entrevista realizada en 2022).

Por otro lado, en algunos casos, los estudiantes señalan importantes diferencias en el vínculo docente- estudiante. Los jóvenes notan un trato distante e impersonal, que se diferencia con el que solían existir con los docentes de la escuela secundaria. Esta cuestión es remarcada por quienes ingresan en facultades con gran cantidad de estudiantes, como es el caso de las que ofrecen carreras relacionadas con la programación luego del importante crecimiento que experimentaron estas[11]:

> *"Al ser tantos, y de que es todo desorganizado, siento que faltaron clases o explicación o apoyo de parte de los profesores en las clases. Por ahí no pudieron organizar tanto el tema de que éramos muchos, entonces por ahí me costó un poco el estudio, por tema de que sentía que faltaba para entenderlo bien en las clases. Como que lo tuve que ver muy por mi cuenta."* (Ana, mujer, escuela de gestión estatal de Tandil- Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN, entrevista realizada en 2022).

El trato es más distante y los estudiantes resaltan "la experiencia inicial de impersonalidad como algo que ayuda a "madurar" y a asumir responsabilidades" (Pierella, 2011):

> *"Tipo es profesor y alumno, aunque sea con los que yo estuve, ellos iban a dar clase y ya estaba […] capaz que es medio shockeante a la hora de, que se yo, una nota, no tenés más tantas chances como en el colegio para levantar una nota, como que es así y es así, esta."* (Ana, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, entrevista realizada en 2022).

> *"Acá te soltas y tenés que ser responsable por vos y listo, o sea, en el colegio tenés gente atrás todo el tiempo diciéndote "che, tenés que aprobar o llamamos a tus papás". Acá ya no, listo, acá arréglate."* (Maia, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Ciencias - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, entrevista realizada en 2022).

> *"[En la escuela secundaria] es como tan contenido y siempre te están ayudando y siempre te llevan, le podés entregar el trabajo práctico a los profesores tres meses después que lo hiciste, no es nada que ver a lo que es la facultad, siento que en la facultad tenés que tener un* ***régimen propio de estudio, de responsabilidades****, de leer todo, de estar al tanto de cómo vas a aprobar esta materia, que si se promedia, que si no, que cuanto me tengo que sacar, que es muy individual. […] la facu es algo mucho más exigente y algo que depende muchísimo más de vos y del cumplimiento con las responsabilidades que tenés, no es lo mismo que un secundario que estaba tan contenido como el que iba yo."* (Manuela, mujer,

[11] No se han encontrado cifras actuales, sin embargo, la cantidad inscriptos a la carrera Ingeniería en Sistemas en la UNICEN, es decir, la carrera a la que ingresó la estudiante citada, creció un 178% entre el 2015 y el 2021, y se cree que ha continuado creciendo posicionándose como la carrera con más inscriptos de la universidad. Fuente: https://exa.unicen.edu.ar/exactas-en-numeros-2/

escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, entrevista realizada en 2022).

De esta manera, los estudiantes experimentan una transformación de su percepción como estudiantes, reconocen que "deben aprender a administrar un tipo de enseñanza que básicamente descansa en la responsabilidad y capacidad de cada uno para aprender por sí mismo" (Ramírez García, 2013: 52) y tomar un papel activo en el aprendizaje.

Por otro lado, para los estudiantes ingresantes de universidades privadas pareciera que la continuidad prevalece sobre las rupturas en cuanto a las relaciones entre pares y con los docentes. En las entrevistas no surge el encuentro con lo "impropio" (Ezcurra, 2011):

> *Tengo un montón de compañeros porque* ***somos todos del mismo pack*** *por así decirlo. Porque cuando cursas las materias se pagan. Se pagan por separado o agarrás el pack de cinco y te da un beneficio.* (Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Universidad Argentina de la Empresa, entrevista realizada en 2022).

En ese sentido, las entrevistadas relatan una continuidad en las experiencias entre los dos niveles respecto de la posibilidad de vincularse con otros que son iguales o muy similares ("del mismo pack"). Además, señalan la inexistencia de organizaciones de participación estudiantil y la sensación de una experiencia educativa académicamente descontracturada y similar a la organización escolar:

> *Me muevo siempre con mi grupito, los profesores en si es como muy ameno […]. Ellos nos ubican a los 50 y nos van tomando tipo listita de colegio si estás o no estas. Siento que, al ser esta modalidad de facultad, el pase tampoco se me hizo tan complicado. […] Quieras o no, es así.* ***Estamos en el colegio****. Pero qué se le va a hacer. Sigue siendo un boludeo*[12] *entre nosotros, pero en parte es verdad. Porque tiene la forma de educación del colegio. Nosotros lo decimos bastante en joda*[13] *pero porqué es así.* (Myriam, mujer, escuela de gestión privada de Tandil- Universidad Austral, entrevista realizada en 2022).

> *Cuando fui a UADE*[14] *no era así,* ***era más un colegio*** *y bueno, está bien. No hay centro de estudiantes, no de eso no hay nada. Entonces por ahí fue como una expectativa más de Facultad pública porque yo las conocía y me encontré con eso.* (Silvina, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Universidad Argentina de la Empresa, entrevista realizada en 2022).

[12] Expresión coloquial que denota "perder el tiempo" sin fines productivos.
[13] Expresión coloquial que denota broma o falta de seriedad.
[14] Universidad Argentina de la Empresa.

En cuanto al plano del conocimiento, se encuentran importantes diferencias dentro de la muestra de estudiantes entrevistados. Por un lado, los estudiantes provenientes de escuelas privadas de "elite" que atienden a sectores altos y medios altos no señalan importantes dificultades académicas:

> *"Lo llevé bien, no me costó en ningún momento, de decir "uy, no pude entender esto", era cuestión de estudio y nada más"* (Silvio, varón, escuela de gestión privada de Tandil- Universidad Argentina de la Empresa).

> *"La verdad que no se me dificultó tanto el cambio, tengo conocidas que pasar del secundario a la universidad les costó mucho más y a mi es como que me entusiasmo más que costarme"* (Manuela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, entrevista realizada en 2022).

Asimismo, afirman que la escuela secundaria los preparó en cuando a contenidos y hábitos de estudio, confirmando las percepciones que surgieron en las entrevistas un año antes:

> *"La secundaria de la que egrese me preparo bastante bien, sobre todo en los últimos 2, 3 años, me preparo bastante bien al ritmo universitario. Más que nada en lo que respecta a dificultad de textos. Manejamos la misma dificultad de textos y el mismo nivel de análisis, así que no estoy haciendo un salto muy grande en ese sentido."* (Jaime, varón, escuela de gestión privada de La Plata- Universidad Católica de La Plata, entrevista realizada en 2022).

> *"Creo que el lenguaje académico el colegio me brindó bastantes herramientas y todo eso […] Eso sí se lo agradezco mucho al colegio, la cantidad de herramientas académicas que brindó, la verdad"* (Gabriela, mujer, escuela de gestión privada de La Plata- Facultad de Artes, UNLP, entrevista realizada en 2022).

> *"Los temas que daban me ayudaron ahora a entender las cosas mejor. Porque yo hice orientación naturales en la escuela, y esta carrera tiene física y química, entonces eso me ayudó a entender un poco física y química porque si no, no tenía ni idea."* (Antonia, mujer, escuela de gestión privada de Tandil- Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN, entrevista realizada en 2022).

Esto contrasta con los relatos de las estudiantes provenientes de escuelas de gestión estatal, para quienes las dificultades académicas son más complejas. Al igual que en la investigación que realizó Pierella (2011) sobre estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario, quienes se formaron en escuelas públicas de barrios periféricos reconocen brechas entre la formación obtenida y el nivel de exigencia que requiere la Universidad. En parte, las estudiantes confirman los miedos planteados en la entrevista realizada anteriormente:

> *“La verdad en el secundario no te tenías que sentar mucho. Yo era mucho de estudiar un día antes… dos, tres días antes. Y en la facu me di cuenta que para parciales o finales te tenés que preparar semanas, meses incluso. Y como que yo no tenía eso afianzado de ponerme a estudiar tan antes. Como en el secundario vas en el día a día a las clases y por ahí es poco contenido, si lo llevas o prestas atención o ibas haciendo los trabajos, era bastante fácil el examen. En cambio, la universidad como es mucho contenido, o te dejan cosas para leer, o pdf’s grandes, por ahí ya te lleva mucho más tiempo… o mirarlo vos medio solo.”* (Luz, mujer, escuela de gestión estatal, entrevista realizada en 2022).

> *“**Apenas ingresé la pasé mal**, la verdad (…) apenas ingresé y como era mucho matemática, cosas así, como que no entendía. Entre y dije “¿qué es esto?” Veía que todos contestaban y yo no entendía nada.”* (Micaela, mujer escuela de gestión estatal, entrevista realizada en 2022).

Como se mostró en una investigación sobre estudiantes vulnerables de la educación superior chilena (Canales y De los Ríos, 2009), estas estudiantes señalan que “la falta de hábitos de estudio y las deficiencias en el manejo de contenidos son problemas importantes en los primeros años de universidad” (2009:59), de esta manera, se encuentran con una dificultad cognitiva a la que no estuvieron expuestas en la etapa escolar. De esta manera, las estudiantes dan cuenta que la formación recibida durante su paso por la escuela secundaria no se ajusta a las necesidades y exigencias de la educación universitaria.

Esto lleva a pensar la existencia de “un sistema de expectativas dominante que favorece a los estudiantes de mayor capital cultural, dado que delimita los parámetros del alumno esperado y favorece la exclusión de aquellos que no poseen ese capital cultural” (Pogré et al., 2018:54). El capital cultural, desigualmente distribuido, engloba tanto conocimiento como capacidades cognitivas (Ezcurra, 2007) -según Bourdieu (2005) consiste “técnicas de trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje”- y que puede obstaculizar o facilitar el ajuste académico de los alumnos a las instituciones de educación superior.

Es posible pensar que las ya existentes desigualdades educativas y los altos niveles de segregación (Krüger, 2019 y 2020), sumados a las desigualdades de acceso a la tecnología y conectividad, conjugaron con las desiguales configuraciones que se conformaron en respuesta de la pandemia y el confinamiento trabajas en el apartado anterior. De esta manera, las diferencias entre las dificultades que se le presentan a los estudiantes a la hora de realizar el salto de un nivel a otro también se volvieron más profundas.

4. El ingreso en la vuelta a la presencialidad

La experiencia del ingreso a la universidad de los estudiantes entrevistados se vio atravesada por el contexto pandémico, ya que los jóvenes comenzaron sus estudios universitarios en el momento de la vuelta a la presencialidad "plena y cuidada". Tanto los estudiantes de Tandil como los de La Plata y quienes estudiaron en escuelas secundarias de gestión privada y quienes lo hicieron en escuelas de gestión estatal, señalan que la vuelta a la presencialidad luego de dos años de aislamiento y distanciamiento y trabajo virtual e híbrido significó un tránsito difícil de realizar:

> *"Yo capaz creo que afectó un poco lo de la pandemia, obvio que sí, y al ingresar, porque estuve dos años, prácticamente, sin hacer nada, literal nada, en el 2020 no hice nada, capaz en la escuela porque no era tan obligatoria, no nos daban exámenes. El 2020 fue prácticamente nada, me copie, o sea, eran trabajos y yo como sabía inglés, bueno, yo me intercambiaba los trabajos y listo, ya está, aprobaba, aprobé y sin hacer nada durante el 2020. El 2021 a mitad, bueno el principio lo mismo, y después, la otra mitad que era presencial, fue muy fácil también. Y ahora al ingresar, bueno, a la Facultad, si, es exigente, igual estas bien, lo normal, pero yo creo que me influyó porque si se me hizo un poco difícil, eso,* ***el volver a tener que estudiar****"* (María, mujer, escuela de gestión estatal de La Plata, entrevista realizada en 2022).

> *"Se le sumaron los años de pandemia que como que fue re distinto, entonces como que* ***uno había dejado de estudiar****, había dejado de hacer las cosas. Pero nada, si, en un punto te preparan, pero no tanto, como que el colegio no es esa realidad de la Facultad (…) Entonces es como que te dan todos los conocimientos de una y capaz que, sumándole la pandemia, algunas cosas no las teníamos nosotros entonces como que la profesora fue siempre muy rápido y como que adaptarse fue difícil"* (Ana, mujer, escuela de gestión privada de La Plata, entrevista realizada en 2022).

Los estudiantes expresan como, luego de dos ciclos lectivos en los que la evaluación se había flexibilizado, se encontraron con que tenían que "volver a estudiar" para rendir exámenes y hacerlo de una manera diferente a la que acostumbraban en el secundario. No es ninguna novedad que la evaluación cobra un lugar central entre las experiencias educativas vividas en el primer año que definen la permanencia o no de los estudiantes en el nivel superior, los exámenes muchas veces significan una amenaza sobre las posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos (Pierella, 2016). Es posible pensar que las evaluaciones cristalizan los éxitos y los fracasos en las trayectorias universitarias. En los relatos de los estudiantes los exámenes aparecen como una gran dificultad debido a los cambios que sufrieron las formas de evaluación en el secundario durante la pandemia y se expresa que no se ha logrado lo que podría entenderse como una "transición exitosa" (Kift y Moofy, 2009, citado en Ezcurra, 2011) de las experiencias anteriores de evaluación a las del nivel superior.

De esta manera, es posible pensar que algunas universidades no han integrado las condiciones dentro de las cuales se dictaron clases de manera virtual en las escuelas de nivel medio y las experiencias pandémicas de los estudiantes durante la finalización de sus estudios secundarios. El retorno a la presencialidad pareció “una vuelta a la normalidad” sin una reflexión sobre lo sucedido durante el confinamiento. Más allá de la incorporación de recursos virtuales y el acatamiento a normas de distanciamiento social no se encuentran rastros de universidades que han repensado la mirada sobre el sujeto pedagógico que ingresa luego de las transformaciones que significó un hecho social total como la pandemia (Perelman, 2021).

Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en la vuelta a la presencialidad en la universidad tensionan con las transformaciones introducidas por la pandemia y la virtualidad en las experiencias de aprendizaje en la escuela secundaria. En el año 2022 las universidades recibieron estudiantes que transcurrieron los últimos años de educación secundaria con clases virtuales o híbridas organizadas en “burbujas”, comunicándose de manera más o menos frecuente con los docentes, con descarga de contenidos y flexibilización de las evaluaciones, entre otras cuestiones, todo en un contexto de aislamiento y distanciamiento social.

Asimismo, la ya de por sí compleja tarea de descubrir, internalizar e interpretar las nuevas reglas y códigos propios de la comunidad educativa superior y ponerlos en práctica en el desempeño académico (Enrico, 2022), se vio afectada por las transformaciones en el formato escolar durante los últimos años del trayecto educativo previo, debido a la pandemia y la virtualidad. De esta manera, los estudiantes no solo debieron aprender el oficio de ser estudiante universitario, sino que también tuvieron que reaprender a ser estudiantes en presencialidad. Sin embargo, como se trabajó anteriormente, los estudiantes no se encontraban en las mismas condiciones a la hora de realizar esta transición. A pesar de que la pandemia fue un hecho social que atravesó todos los ámbitos y todos los sectores sociales, una vez más, las estudiantes provenientes de las escuelas de gestión estatal se encontraron en una situación más desfavorable para realizar esta adaptación a las nuevas rutinas y exigencias y una readaptación a las antiguas prácticas.

5. Conclusiones finales

El tránsito del nivel secundario a la educación superior y el acceso a la universidad ha sido trabajado en numerosas producciones. En esta ocasión nos preguntamos por la transición interniveles de doce estudiantes provenientes de cuatro escuelas de diferente sector de gestión (estatal- privado) que atienden a distintos sectores sociales en Tandil y La Plata, provincia de Buenos Aires, en el contexto de pandemia haciendo foco en tres cuestiones.

En primer lugar, se analizaron las distintas experiencias de aprendizaje escolar que tuvieron los estudiantes de diferentes escuelas durante la pandemia y las desiguales configuraciones que adoptó la enseñanza y el aprendizaje en este periodo, advirtiendo cómo estas condicionaron las expectativas y los miedos que sentían los sujetos frente al ingreso a la universidad. Se pudo dar cuenta de cómo los estudiantes provenientes de escuelas de gestión privada de élite no vieron interrumpido o gravemente dificultado su aprendizaje ni la incorporación de herramientas necesarias para la educación superior debido a la pandemia. A su vez, se ve como esto les habilita considerarse en condiciones de realizar una adaptación exitosa al nivel superior en lo que refiere a lo académico. Mientras que, por otro lado, las estudiantes egresadas de escuelas de gestión estatal ubicadas en las periferias de la ciudad señalan haber aprendido menos durante la pandemia y sentir que la escuela "no te prepara para nada". De esta manera, a la hora de proyectar un futuro en el nivel superior universitario surgen miedos e inseguridades al no sentirse del todo capacitadas para realizar el salto hacia la universidad.

En segundo lugar, se atendió a las rupturas y continuidades entre el nivel secundario y la universidad. Las rupturas en cuanto a la sociabilidad entre pares fueron más significativas para quienes, habiendo egresado de escuelas de gestión privada de élite, ingresan en universidades nacionales. Estos estudiantes señalan el encuentro con lo "impropio" y las primeras experiencias de politización en el espacio educativo. Además, para los estudiantes ingresantes de universidades nacionales en general, resultó novedosa la relación estudiante- docente, presentándose como impersonal y ligada con la necesidad de asumir responsabilidades y un rol activo por parte de los estudiantes. Por otro lado, para los estudiantes ingresantes de universidades privadas pareciera que la continuidad prevalece sobre las rupturas en cuanto a las relaciones entre pares y con los docentes y la organización y la experiencia educativa. Por último, se encuentran importantes diferencias dentro de la muestra de estudiantes entrevistados en cuanto al plano del conocimiento. Mientras que los estudiantes provenientes de escuelas privadas de "elite" que atienden a sectores altos y medios altos no señalan importantes dificultades académicas, para las estudiantes provenientes de escuelas de gestión estatal las dificultades académicas son más complejas. Las estudiantes señalan falta de hábitos de estudios y deficiencia en el manejo de los contenidos, de esta manera, un ajuste académico difícil de realizar.

Por último, pudo verse como la vuelta a la presencialidad incidió en el ingreso a la universidad: los estudiantes debieron readaptarse a las prácticas previas a la pandemia a la vez que aprendían el *oficio de ser estudiante universitario*. Los jóvenes señalan tener que "volver a estudiar" luego de dos años en los que la evaluación se vio flexibilizada. Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en la vuelta a la presencialidad en la universidad tensionan con las transformaciones introducidas por la pandemia y la virtualidad en las experiencias de aprendizaje en la escuela secundaria.

Concluyendo, este trabajo no busca señalar a la escuela secundaria como “deficitaria” en función de las exigencias y requerimientos de la universidad. Sino que pretende dar cuenta como, además de las competencias académicas ofrecidas por la escuela secundaria y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la enseñanza universitaria y sus dispositivos institucionales pueden ser constructores de dificultades y obstáculos (Pogré et al., 2018). De esta manera, en pos de una verdadera democratización de la educación superior, la transición escuela secundaria-universidad y las desigualdades existentes deben ser pensadas en el interjuego entre los dos niveles.

6. Referencias bibliográficas

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias estudiantiles diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Disponible en: https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019
- Cardini, A. y D’Alessandre, V. (2020) “La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa”. En Dussel, I., Ferrante P. y Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria. Disponible en: https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, 0(30), 50-83. doi:http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.173
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Di Piero, M. E. y Miño Chiappino, J. S. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. Propuesta Educativa, 29(54), 42-58. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700005/
- Enrico, R. C. (2022). “Ingreso a la educación superior en tiempos de pandemia. El oficio de estudiante universitario”. En *Anuario digital de Investigación Educativa,* número 5.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias.* Cuadernos de Pedagogía Universitaria.Universidad de San Pablo.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad. Nacional de General Sarmiento.
- Kift,, S. y Moody, K. (2009). Harnessing assessment and feedback in the first year to support learning success, engagement and retention. In Hall, C, Lang, J, Allan, G, Milton, J, &

Nomikoudis, M (Eds.) *ATN Assessment conference 2009: Assessment in Different Dimensions*. Learning and Teaching Unit, RMIT University, Australia, Victoria, Melbourne, pp. 1-12.

- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). http://doi.org/10.14507/epaa.27.3577C
- Krüger, N. (2020). Efectos Compañero en Contextos Escolares Altamente Segregados. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 171-196. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007
- Marano, M. G. y Causa, M. "Trabajo docente en escuelas secundarias en pandemia: Notas sobre el acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes del último año". En edición.
- Perelman, M. D. (2021). "La pandemia como hecho social total, como crisis y la desigualdad urbana" en Caderno CRH no. 34 - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Recursos Humanos.
- Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?. Trayectorias Universitarias, 2(2). Recuperado a partir de https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754
- Pogré, P. A., De Gatica, A., García, A. L., Krichesky, G., Poliak, N., Romero, M. M., & Charovsky, M. M. (2018). Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior. En Pogré, P. A., De Gatica, A., García, A. L. y Krichesky, G. coord. Los inicios de la vida universitaria, Buenos Aires. URL: https://www.teseopress.com/iniciosvidauniversitaria
- Puiggrós, A. (2020). "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina". En Dussel, I., Ferrante P. y Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria. Disponible en: https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia
- Ramírez García, R. (2013) "¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?" en Guzmán Gómez, C. (comp.) *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades,* Consejo Editorial de Publicaciones, México.
- Romero C., Krichesky G., y Zacarías N. (2021). ""Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom" Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina". Department of Economics Working Papers, Universidad Torcuato Di Tella.
- Santucci, P. (2022). "Sección 1. Formato de la escuela secundaria y virtualización de la educación en la pandemia". En Causa, M., Di Piero, M. E. y Santucci, P. (Compiladores). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia.* Ciudad Autónoma

de Buenos Aires: Puntoaparte. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf

- Terigi, F (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, núm. 29, año 17, junio.
- Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En Marchesi A., Blanco R. y Hernández L. (Coordinadores). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización para los estados Iberoamericanos. Edic Metas. Educativas
- Tuñón, I., Passone, V. y Bauso, N. (2021). Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación. *Voces de la educación*, número especial, 152- 179.