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

Las experiencias universitarias de quienes dejaron de estudiar en contexto de pandemia.

Karina Benchimol y Nadina Poliak.

Cita:

Karina Benchimol y Nadina Poliak (2023). *Las experiencias universitarias de quienes dejaron de estudiar en contexto de pandemia. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/602



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*.

XV JORNADAS DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA

EJE 5 ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS
MESA 82 | Universidad: Políticas, Problemas y Actores Universitarios

TÍTULO: Las experiencias universitarias de quienes dejaron de estudiar en contexto de pandemia.

AUTORAS:
Karina Benchimol (UNGS) Mail: kbenchimol@campus.ungs.edu.ar
Nadina Poliak (UNGS) Mail: npoliak@campus.ungs.edu.ar

1. Introducción

Durante los años 2020 y 2021 la educación, en sus cuatro niveles, se vio afectada en la República Argentina por el Decreto de Necesidad y Urgencia Nº 297/2020. Dispuesto por el Poder Ejecutivo a raíz de la pandemia de COVID-19, determinó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a fin de disminuir la propagación del virus. Las clases presenciales fueron suspendidas y, a partir del 16 de marzo de 2020, la continuidad pedagógica se llevó a cabo de forma virtual. De esta manera, Argentina puso en práctica una modalidad que también implementaron otras 183 naciones en el mundo y que involucró a 1500 millones de niñas, niños y jóvenes; específicamente en nuestro país resultaron afectados, aproximadamente, 15 millones de estudiantes y 1,5 millones de docentes.

Todos los niveles de la educación formal, incluido el superior, tuvieron que implementar cambios que permitieran sostener las cursadas de lxs estudiantes. Las clases presenciales se interrumpieron y pasaron a ser virtuales. Así, la necesidad de trabajar desde casa se tradujo –en una primera etapa– en un paso forzoso de la enseñanza presencial a la educación a distancia y luego a modalidades mixtas o bimodales (Brito y otras, 2022). A su vez, las cursadas en las universidades e institutos implicó el despliegue de modalidades de aprendizajes a distancia mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (CEPAL-UNESCO, 2020). Muchas se han llevado

a cabo de manera virtual cruzándose con las tareas cotidianas de las familias y los hogares dificultando los aprendizajes y el poder “prestar atención” a lo que se explicaba de manera virtual.

Como ya ha sido estudiado, la escolaridad tal como la conocíamos, sostenida fundamentalmente en la presencialidad, se puso en jaque. Se produjo una mutación abrupta de la presencialidad y surgieron nuevas y diversas reconfiguraciones temporales y espaciales para pensar variadas formas de habitar la virtualidad, formas de intercambiar con los estudiantes y el rediseño de propuestas de enseñanza en contextos digitales (Messina 2021). El proceso de alteración de la cursada denominada "virtualización forzada" implicó un rediseño de las prácticas educativas.

En 2021 el Ministerio de Educación Nacional aprueba la reanudación de las actividades presenciales en las Universidades Nacionales e Institutos Universitarios (Resolución 3041/2021), luego de dos años de enseñanza virtual de emergencia. En ese momento, algunas casas de estudios superiores retoman en 2022 bajo un formato híbrido, mixto o bimodal. Dicha opción, que integra y combina la presencialidad y la virtualidad no-sincrónica, permite que “lo digital y físico convivan, dialoguen, se complementen, se articulen, se potencien en función de sus proyectos educativos (…); en una estrategia para la educación inclusiva” (Floris: 2016: 354). Es evidente que el pasaje a un modelo híbrido requiere de recursos, sobre todo de dos que hoy son particularmente escasos: tiempo para la implementación y financiamiento.

La variedad de inconvenientes que surgieron producto de esta nueva situación continúan siendo motivo de investigación, pues pusieron de manifiesto viejos debates que giran en torno a la educación superior como la ampliación de derechos y la inclusión como proceso contrahegemónico. En ese marco, consideramos que “la inclusión no sólo exige el esfuerzo de acoger en condiciones de igualdad a todos y garantizar su participación en los distintos contextos, sino que traslada esa misma exigencia a la construcción del conocimiento sobre todo ello” (Parrilla, 2002: 26). Esto remite a volver a pensar el derecho a la educación en el nuevo escenario.

La educación superior en Argentina es un derecho. Como sabemos, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, declaró que “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de

desarrollo sustentable de los países de la región.” En la Ciudad de Córdoba, en 2018, se agrega que “La educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión o edad. La educación no es una mercancía. Por ello, instamos a los Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo”.

Estas declaraciones representan un “triunfo sobre las olas mercantiles por considerar el conocimiento como mercancía y la educación como servicio. Debate que la derecha actualiza permanentemente, incluso hoy en la Conferencia Mundial de Educación en 2022, instalando en la sociedad la meritocracia en desmedro y banalización del sentido de lo público en la región (...)” (Vélez, 2023:15-16).

Esta tensión entre el derecho y la mercantilización de la educación superior asume actualmente en Argentina una máxima expresión, con discursos que inclusive parecen cuestionar aspectos sobre lo que se suponía que había consenso social, como el derecho a la educación de los niveles obligatorios.

En este contexto, esta ponencia presenta análisis a partir de un estudio llevado adelante con lxs estudiantes de la materia “Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior”, que forma parte del trayecto pedagógico de los profesorados universitarios de la UNGS. Los objetivos del estudio fueron conocer las experiencias educativas en el nivel superior de quienes no continuaron sus estudios en tiempos de pandemia y pospandemia y comprender las perspectivas acerca de las prácticas educativas e institucionales del nivel superior.

Comprender las perspectivas de quienes dejaron de estudiar en el nivel superior acerca de las prácticas pedagógicas e institucionales puede contribuir a reconocer barreras que siguen obstaculizando que lxs estudiantes puedan avanzar en sus estudios.

2. Breves consideraciones metodológicas

Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior es una de las últimas materias del trayecto pedagógico de las siete carreras de Profesorado Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se propone que lxs

estudiantes analicen en profundidad las problemáticas actuales de la escuela secundaria y del nivel superior y comprendan las lógicas y los procesos de investigación y de construcción de conocimiento en el campo educativo. Uno de los propósitos de la asignatura, de la cual somos profesoras, es iniciar a los estudiantes -futuros docentes- en el conocimiento y la utilización de algunas herramientas básicas de la investigación, que les posibiliten ser lectores críticos de trabajos de investigación, reflexivos en su práctica educativa y elaborar proyectos de indagación sistemática sobre la realidad educativa y las prácticas docentes, participando de una indagación que lxs acerca al proceso de investigación.

Para ello, cada semestre se lleva adelante un ejercicio de indagación sobre el tema de los inicios de la vida universitaria y el nivel superior, en clave de derecho a la educación. Cada semestre, las preguntas se van modificando acorde a temas relevantes del contexto educativo. Esperamos también que puedan aprender a ser autores de un análisis que ellxs realizan, que en algunos casos, ha finalizado con la presentación de una ponencia.

Con nuestro acompañamiento, lxs estudiantes de la materia llevan adelante el diseño del estudio; la realización de los instrumentos de recolección de información, la toma de entrevistas y su análisis. Por eso es preciso destacar que las entrevistas que aquí se toman para analizar han sido tomadas en ese marco.

Los últimos años, la irrupción de la pandemia y la virtualizacion forzosa de las prácticas educativas nos ha llevado a indagar acerca de la experiencia y las percepciones de lxs estudiantes en ese escenario.

El estudio realizado recientemente se inscribe en una lógica cualitativa. Se han tomado un total de 25 entrevistas[1] a personas que iniciaron y no continuaron los estudios superiores en universidades nacionales o provinciales, o en Institutos de Educación Superior situados en el Área Metropolitana Bonaerense (AMBA), en todos los casos de gestión pública. Tal universo supuso, además, la característica de haber ingresado en el nivel superior entre los años 2020 y 2022, y haber cursado por lo menos una materia o rendido el primer parcial.

[1] Entrevistas denominadas **en profundidad,** es decir, “una forma especial de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación” (Marradi y Piovani, 2007: 216).

3. Un problema, múltiples perspectivas

Las estadísticas educativas y la literatura especializada denominan **deserción** al abandono de los estudios. En esta presentación, como en trabajos anteriores (Benchimol et. al, 2020a) sostenemos que esa categoría no resulta apropiada para referirse a quienes no continúan sus estudios. No solo porque asocia la deserción al discurso castrense (el soldado que abandona la causa y con ello la defensa de la patria); sino porque coloca las tintas en el sujeto individual que "deserta", sin indagar en los factores múltiples que llevan a ese proceso. Por último, además, en el nivel superior, la situación se complejiza porque quienes dejan sus carreras no necesariamente "las dejan para siempre", sino que pueden retomarlas; cursarla en otra institución; cambiar de carrera; etc.

A su vez, como señalan Gorostiaga y Donini (2014), otros términos comúnmente asociados al de retención son los de **permanencia y persistencia**, los cuales hacen referencia al efecto o acción de continuar en el curso de estudios, como fenómeno opuesto al denominado abandono o deserción. El concepto de persistencia tiende a enfatizar la responsabilidad personal del estudiante en lugar de la responsabilidad de las instituciones o de las políticas.

En este sentido, nos referimos a estudiantes que no continúan estudiando en el nivel superior y a la retención como las políticas institucionales puestas en juego para evitarlo.

Esto no quita que el problema de que no continúan en los primeros años de estudios superiores no sea una problemática fundamental para abordar tanto desde la investigación como desde las políticas específicas.

Estadísticas recientes (DIU-SPU; 2022) dan cuenta que en los primeros años el abandono es alto: De lxs nuevxs inscriptxs a carreras de pregrado y grado en 2020, el 62,4% continúan sus estudios en 2021. En otras palabras, la retención en el primer año no alcanza a un 38.6, que son quienes no se logra retener.

Estos datos muestran que los desafíos son muchos y se complejizan en términos de las políticas públicas y de estrategias institucionales para lograr una mayor retención, Si bien en los últimos años se han incrementado algunas políticas tendientes a lograr

una mayor democratización, se vuelve necesario continuar revisando las estrategias integrales que hacen foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la dimensión institucional (Gorostiaga y Donini, 2014).

ANÁLISIS

4. La enunciación de los motivos por los cuales no continuaron

Diversos estudios han dado cuenta como la pandemia COVID-19 acrecentó desigualdades sociales existentes; visibilizó otras y creó nuevas. En particular, en América latina la pandemia ha evidenciado que las desigualdades extremas y la exclusión han provocado numerosas pérdidas humanas, especialmente en grupos históricamente excluidos. Asimismo, puso a prueba las capacidades de los Estados, mostrando sus falencias pero también algunas fortalezas (Kessler y Benza, 2021).

En materia educativa el impacto ha sido fuerte. La discontinuidad de las clases presenciales ha afectado a los sectores más vulnerables. “Las desigualdades previas gravitaron en las posibilidades de acceso a la educación remota. Unicef (2020b) calcula que mientras tres cuartos de niños, niñas y adolescentes que concurrían a instituciones privadas tenían aprendizaje en línea, esta proporción descendía a la mitad entre estudiantes de instituciones públicas. La conectividad se reveló como un “derecho de intermediación” para acceder a la educación” (Kessler y Benza, 2021: 166).

Como es sabido, la falta de conectividad y de dispositivos dificultaron las trayectorias educativas de lxs estudiantes[2]. El nivel superior no ha sido ajeno a estas cuestiones. Se ha sumado a esto, en ocasiones, los pocos conocimientos del uso de las tecnologías digitales, ya sea de lxs estudiantes como -en algunos casos- también de lxs docentes. Si bien se implementaron en su momento, en nuestro país, políticas públicas a nivel nacional e institucional, las mismas no alcanzaron al conjunto y/o fueron insuficientes.

[2] Al respecto, puede consultarse la presentación grupal (Krichesky y otras, 2023) en que, a través de encuestas realizadas a 163 estudiantes de materias iniciales de universidades e institutos superiores, responden acerca de sus modos de acceder a las clases remotas, las tareas realizadas, sus dificultades y sus valoraciones sobre la experiencia de iniciar los estudios superiores sin presencialidad.

Los motivos que argumentan lxs estudiantes sobre por qué no continuaron con la cursada son múltiples. Los testimonios dan cuenta, en primera instancia, de cuestiones vinculadas al entorno tecnológico.

> *"Hay gente adulta a la que hasta al día de hoy se le complica lo que es virtual. A mí se me complicó demasiado, tardé como tres o seis meses entender lo virtual y, después cuando llegué a entenderlo, qué me pasó, me cambiaron toda la plataforma del aula y, se me complicó peor." (Entrevista N°23- 2023)*

> ¿Qué situaciones te llevaron a no continuar con tus estudios? *y bueno más allá de las dificultades académicas, el tema de quizás no tener todos los recursos necesarios para poder seguir adelante con la cursada, porque… no sé si bien te dije que imprimí los PDF y demás que nos enviaban, ya en ese momento yo no contaba con una impresora y los gastos ya se empezaron a hacer un poco más grandes, yo tengo problemas en la vista entonces leer desde el teléfono la verdad se me dificulta un montón… eh, el tema de tener que estar pagando internet o quizás si era con los datos del teléfono, pagar la factura del teléfono, era todo una cadena que se agrandaba.* (Entrevista N° 5 - 2023).

En este marco, lo que nos interesa dar cuenta en esta presentación es de cuestiones institucionales y pedagógicas que expresan las personas que tuvieron que dejar los estudios, que se suman a estos aspectos estructurales mencionados.

En los testimonios, otra de las cuestiones más recurrentes - que no es nueva- es la incompatibilidad entre el estudio y el trabajo, con los cambios del contexto de la pandemia. Resulta interesante que lxs estudiantes no adjudican estas inadecuaciones a motivos personales, sino que visibilizan la poca o desarticulada oferta horaria institucional.

> *P.: ¿Qué situaciones te llevaron a no continuar con tus estudios? R.: Tuve que empezar a trabajar en la pandemia, se complicaron las cosas y desde ahí se hizo todo muy cuesta arriba, o sea, ya de por sí me costaba muchísimo organizarme y, no sé, los trabajos no te dan los horarios. Pasa mucho que en los trabajos no te dan los horarios, la universidad empezó a poner cupos, no te dan comisiones. Entonces, unir las dos cosas era un dolor de cabeza terrible* (Entrevista 03 - 2023).

En el caso de lxs estudiantes ingresantes, la virtualidad dificultó aún más sus trayectorias educativas.

> *Y mi experiencia al utilizar las plataformas fue, al principio, muy dura... porque cuando empezó la pandemia no había ni siquiera tutoriales como después sí fueron haciendo. O sea, mi inicio fue bastante traumático a raíz de eso porque, bueno, no tenía un tutorial como para explicar cómo acceder, cómo entrar… así que fue medio a prueba y error. Pero, después, sobre la marcha uno se tuvo que ir haciendo, investigando, apretando un lado, entrando y saliendo… y, la verdad es que hoy por hoy veo que cada materia, al inicio, hace un tutorial y van haciendo explicaciones que al principio de todo, en marzo del 2020, no las tuvimos".* (Entrevista 8 - 2022).

La falta de práctica en el estudio *on line* y, en ocasiones, sumada al cambio abrupto de modalidad de cursada, fueron cuestiones decisivas a la hora de continuar, o no, los estudios superiores.

> *[...] tuve dos clases [presenciales] nada más, o sea una de cada materia, las dos fueron de presentación, ni siquiera es que pudimos introducir en nada, y a la otra semana ya se dictó la cuarentena y ahí era como esperar, y bueno empezaron a llegar mails que no entendía nada, que había que entrar al perfil de alumno, que no sé qué y yo "ay… cómo!?", o sea yo cero virtualidad, cero, o sea en general no manejo la virtualidad, entonces no entendía, me mandaban links, no encontraba… o sea me decían "descargá este archivo" y yo "dónde?" [...]. No, no entendía nada, no pude, me sobrepasó* (Entrevista 11 - 2023).

> *[...] Cuando me anoto me encuentro con que iba a ser virtual y me quería matar (se ríe) porque se me hizo muy difícil el tema de… Primero, la lectura en la computadora, el celular. No poder… muchas veces que se me perdía la conexión, entonces era muy difícil seguir al profesor [...]. El primer año para mí fue catastrófico, fue como decir largo todo, sentí como que había muchas trabas, el tema de la conectividad* (Entrevista 12- 2023).

En los testimonios lo virtual se desliza como parte de las razones, pero desde ángulos diferentes. En algunos se advierte que sobre lo no presencial pesaron las condiciones materiales para sostener la cursada. Pareciera que parte de la dificultad se aloja en "no

tener los medios", pudiendo ser éstos: conexión, contar con un buen dispositivo, el espacio para conectarse. Aquí la línea entre el seguir y no, la traza la desigualdad.

Por otro lado, estudios anteriores realizados en el mismo marco (Benchimol et al, 2020a) daban cuenta de procesos de individualización y autoculpabilizacion (Escudero, 2005) a través de los cuales lxs estudiantes construyen explicaciones acerca de los motivos de abandono. A través de este mecanismo, lxs estudiantes tienden a adjudicarse a sí mismxs los motivos del denominado "fracaso"; sin poder vislumbrar factores sociales o incluso de organización institucional que muchas veces son los que dificultan la continuidad. De algún modo justifican el abandono de sus estudios por causas inherentes a sus propias condiciones de vida y a su poca o insuficiente dedicación al estudio, adjudicándose la responsabilidad en la interrupción de sus trayectorias.

En el estudio reciente que hemos realizado, no es que se diluyen estos proceso de auto-adjudicación de las caídas del fracaso, pero sí notamos que los estudiantes expresan que en la pandemia han sido primordialmente cuestiones institucionales pedagógicas las que les han dificultado la continuidad. La tensión entre los tiempos académicos/de estudio y los tiempos laborales es reconocida y, en cierto modo, denunciada.

> *"... Los horarios, empiezan a las 18 hs y yo termino de trabajar a esa hora, entonces siempre era de llegar tarde después de media hora, pelear por el estacionamiento, tenes que esperar 40 minutos para dejar el auto y si vas en bondi es peor, entonces creo que los horarios no están pensados para gente que labura [...] Otra cosa que yo veía por ahí es que, para mi es algo lógico, los docentes le ponían todo el* power *durante la primera hora, porque es cuando llegan frescos y tiran todo… el sustrato te lo dan en la primera hora, y después su clase continúa, y es todo lo que se habló en la primera hora y yo siempre me perdía esa hora y bueno ahí explica lo más difícil o lo más importante y eso a mí me jodia bastante"* (Entrevista 13 - 2023).

> *"si los profesores se hubieran involucrado un poco más creo que no hubiese dejado. Si me hubiesen respetado los horarios, yo no hubiese dejado, mi compañero que dejó antes que yo, tampoco."* (Entrevista 7 - 2023).

Después de la pandemia, la vuelta a clases en el nivel superior en 2022 no ha dejado de lado estas cuestiones, pero se suman elementos que no eran recurrentes en testimonios de años anteriores.

5. Aspectos relacionados con la salud

A nivel general, El COVID-19 trajo consecuencias en la salud y el bienestar mental de la población. No sólo se acentuaron los episodios de emergencia de enfermedades preexistentes sino que también muchas personas tuvieron por primera vez alguna manifestación de este tipo de padecimientos durante la pandemia. “En cualquier emergencia sanitaria (Huarcaya 2020) los problemas de salud mental son comunes y pueden ser barreras para las intervenciones médicas y de salud mental. De acuerdo con la evidencia revisada, se ha demostrado que durante la fase inicial de la pandemia de COVID-19 fue común la presencia de ansiedad, depresión y reacción al estrés en la población en general" (Moya López et al., 2022: 291). Muchos de los estudiantes del nivel superior estuvieron alcanzados por esta problemática:

> *Los ataques de ansiedad. Eran muy frecuentes, en la misma materia siempre: psicología. No era porque la profe me haya hecho nada. porque era muy buena, pero el tema era que yo me mataba estudiando y llegaba ahi, me olvidaba todo y me agarraban los ataques de llanto, de no poder respirar. Era horrible, yo ya veía el nombre y me ponía mal* (Entrevista 01 - 2023).

> *Fui a una clase cuando entré... no quería entrar me empezó a agarrar… como tengo mucha ansiedad, me fui al baño, me encerré y empecé a llorar porque no quería seguir más, pero a la vez también tenía la presión de decir: bueno necesito tener un título, necesito tener una carrera y dije “bueno, vamos”. [...] Fui otra vez a otra clase y lo mismo, tipo me empecé a agarrar mucha ansiedad y muchos nervios. Y bueno, hasta acá llegó* (Entrevista 24 - 2023).

> “Estoy faltando a tu clase porque estoy con tratamiento psiquiátrico.” Y me dijo [profesora]“no te creo” y me dejó libre la materia” Pero así también agrega: “otros docentes trataron de ayudarme a finalizar la cursada ese año” (Entrevista 20 - 2023).

> *“¡uy, de nuevo otra vez esta presión!, ¡otra vez este miedo de: sé tanto, no sé!. También te empezás a hacer preguntas de ¿Por qué esto me define si yo sé o no sé?”* (Entrevista 2 - 2023).

También, debido a la cursada virtual, un entrevistado señaló que la gran cantidad de horas laborales frente a la computadora terminó teniendo un problema físico en la

espalda. En este punto señalamos, a riesgo de ser insistentes, que los problemas de salud- físicos, en este caso- no son necesariamente cuestiones novedosas que dificultan la cursada y su continuidad; pero sí, pareciera, que tras la pandemia se explicitan más claramente.

> *"…el motivo principal por el cual dejé…yo trabajaba ocho horas en la computadora y luego me tenía que conectar cuatro horas más en la clase, eran doce horas frente a la pantalla y después estudiar desde la computadora y enviar y escribir trabajos en la computadora era…muy insalubre para mi…todo el día sentado…me cagué la espalda…y no, fue terrible".* (Entrevista: 13 -2023).

Algunas instituciones universitarias e institutos superiores han reconocido, en los últimos dos años, situaciones vinculadas al bienestar físico y psíquico de sus estudiantes[3] y muchas de ellas han iniciado intercambios con especialistas y puesto en marcha diferentes dispositivos de acompañamiento y/o apoyo a estas situaciones. Lo que nos interesa recalcar es que no necesariamente se trata de padecimientos y urgencias subjetivas novedosas, pero en el actual escenario pospandémico estas manifestaciones se han evidenciado más.

Sin certezas ni propuestas acabadas, pero lejos de perspectivas derivacionistas e individualizantes, se busca pensar e intervenir en situaciones vinculadas a la salud mental que interpelan a la universidad como institución desde un enfoque comunitario y colectivo.

6. **Perspectivas sobre las prácticas educativas**

Como mencionamos, las prácticas educativas en el nivel superior están en un proceso de transformación a partir de la pandemia. Si bien la bimodalidad y la virtualidad ya existían, después de la pandemia se han incrementado las materias que se dictan con estas modalidades en la educación superior.

Comprender las experiencias de las cursadas durante la virtualización forzosa para lxs estudiantes durante los años 2020 y 2021 puede brindar herramientas para repensar las decisiones que se toman sobre prácticas actuales. Entre las múltiples dimensiones que se pueden analizar en esas experiencias, focalizaremos en los comentarios sobre

[3] Nos referimos a situaciones de auto lesiones; intentos de suicidio u otras situaciones sobre las cuales es difícil obtener estadísticas; pero que recientemente se reconocen con mucha mayor frecuencia en los ámbitos escolares.

las explicaciones docentes y las respuestas a las preguntas estudiantiles, algo que es sumamente valorado por los estudiantes y que lo expresan en términos de necesidad para el aprendizaje y la aprobación de las evaluaciones.

> *"Teníamos el mail de la profe para mandarle las consultas, pero no…. al menos a mí, no me respondió". "[...] que los profesores (en virtualidad) hayan sido tan odiosos, que no les puedas preguntar algo dos veces que te respondían mal, te ignoraban. No me pareció que tenga que ser así. (…) yo tengo muchas dudas sobre eso y necesito preguntar todo, y por ahí la profesora postergaba las clases, y nos dejaba en los grupos los días y horarios en que íbamos a tener las clases y no coincidían con los míos (…), ahí me enojé y no quise seguir. Me sacó las ganas". (E 7, 1-2023)*

Nos interesa aquí hacer foco en aspectos que en la virtualidad se complejizan, por ejemplo en las condiciones para responder a las preguntas o dudas que presentan lxs estudiantes.

Las preguntas estudiantiles planteadas en una clase presencial, se expresan de manera pública y de alguna manera, condicionan al o a la docente a dar una respuesta ante todo el grupo en el momento. Las preguntas planteadas por correo electrónico, permanecen en el ámbito de lo privado y si el o la docente no responde, no tiene visibilidad. Asimismo, las intervenciones estudiantiles en el marco de una clase presencial modifican sustancialmente la dinámica de las clases, mientras que en la virtualidad, lxs docentes tienen una mayor capacidad de silenciar o marcar las pautas del intercambio, ya sea sincrónico o asincrónico. Si bien este análisis surge de la comparación entre la virtualidad, obviamente esta no es la única variable para condicionar la participación estudiantil en la clase, ya que la presencialidad por sí misma no garantiza la participación. Pero nos preguntamos si acaso el entorno virtual posibilita el mismo grado de participación estudiantil o si establece ciertas restricciones que condicionan la participación y la comunicación entre lxs estudiantes de manera diferente a cómo se puede desarrollar en la presencialidad.

Pogré (2014) plantea que tanto la participación como los espacios de participación son elementos de gran relevancia para el proceso de aprendizaje en la educación superior. La participación comunicativa en las clases son claves para aportar dinamismo a las mismas así como para conceder la oportunidad de vocear cuestiones de comprensión por ejemplo. Estos factores se han visto alterados por la modalidad virtual, donde *"la presencialidad y las interacciones que se producían en el mismo tiempo y espacio fue*

mutada hacia nuevas concepciones de la temporalidad, con un fuerte cambio entre la linealidad y la simultaneidad del encuentro entre sujetos, entre ellos/as y los contenidos" (Messina 2021: 11).

Por otro lado, las posibilidades para responder a las consultas estudiantiles están muy relacionadas con las condiciones de trabajo docente (Duhalde et. al; 2021). En el contexto de la educación remota - al cambiar las condiciones de tiempo y espacio, y la vida cotidiana- las regulaciones parecen haber estado menos claras y los alcances de la tarea docente parecen haber sido redefinidos por cada equipo de trabajo con poca intervención institucional (Krichesky el at, 2020). Aún en la pospandemia, el trabajo docente sigue intensificado entre la comunicación presencial y el aumento de la demanda y la comunicación virtual. En la pandemia el trabajo de lxs docentes de todos los niveles se intensificó notablemente e implicó también asumir de manera personal el costo de la tarea virtual (recursos, dispositivos, conectividad y asistencia técnica, entre otros). El teletrabajo docente ya es parte de la agenda pública; y se intensifica más aún para las mujeres (Morgade, 2020). Esta situación se extiende a la actualidad.

Mientras que en la presencialidad, las respuestas se dan en el marco del tiempo previsto de clase y se dan oralmente, las respuestas a correos o a foros, toman un tiempo por fuera de la clase que muchas veces intensifica el trabajo docente. Esa falta de respuesta es vivida por lxs estudiantes algo que los aleja de las posibilidades para apropiarse de los conocimientos o inclusive los hace desvincularse de los estudios del nivel superior.

> *"si los profesores se hubieran involucrado un poco más creo que no hubiese dejado. Si me hubiesen respetado los horarios, yo no hubiese dejado, mi compañero que dejó antes que yo, tampoco."* (Entrevista 7 - 2023).

Lxs estudiantes plantean que el modo en que se comunicaron con lxs docentes y cómo se les aclaraban las dudas que se les presentaban al estudiar resultó muy diferente en la virtualidad que en la presencialidad.

> *"Me acuerdo que la profe decía: que los que tengan dudas las manden a su mail y que ahí se las iba a contestar, y me acuerdo que una vez un chico le puso que le mandó como 30 mails y nunca le contestó, y ella volvió a mandar el mismo mensaje, que los que tengan dudas las manden a su mail y volvió a mandar el mail para los que no lo tenían"* (Entrevista 6 - 2023).

> *“En la pandemia me sentí como bastante solo, bastante rechazado porque trataba de mandar mails, trataba de hablar con docentes, trataba de acercarme y me pasaba de bueno “las reglas de la universidad son así” y es como no sé me costaba mucho…”* (Entrevista 03- 2023).

Cómo lxs docentes asumieron su función enseñante en tiempos de pandemia, es uno de los aspectos que lxs estudiantes consideran, e incluso relacionan con su no continuidad en los estudios. La falta de respuestas a las preguntas o la imposibilidad de preguntar a un video o la falta de comprensión por tener la cámara apagada por falta de conectividad suficiente fue mencionado como uno de los problemas de la cursada virtual.

> *“hubo malas experiencias, hemos recibido malos comentarios por ahí, no solamente yo sino compañeros, por no tener la cámara prendida o no poder abrir el audio, cosa que al día de hoy no puedo tener la cámara prendida y abrir el audio estando en casa por lo cotidiano, por las tareas de cuidado y lo cotidiano, ¿no? Entonces muchas veces se complica eso. Y sí, recibíamos por ahí algún comentario negativo no, como y creo que influyó, en algunas materias influyó en la nota, finalmente eso, y tener o no la cámara”* (Entrevista 09 - 2023).

> *¨(...) En el segundo cuatrimestre si me anoté a otras materias y ahí ya fue distinto porque había una profesora por ejemplo que no… no sabía cómo manejar los* Zoom*, los* Meet *y trataba de patear todas esas cosas y fue muy muy impersonal la cursada. Ya de por sí era estar sentado frente a una pantalla, no tenés contacto con nadie, es muy impersonal, pero si ni siquiera tenés un contacto de poder verlo, es completamente más complicado.¨* (Entrevista 05 - 2023).

También hubo comentarios que valoraron la posición de lxs docentes, en especial cuando los ayudaban a comprender los contenidos de enseñanza, ya sea por una lectura compartida de un texto o por la explicación de los temas.

> *“y los profesores nos han acompañado bastante, yo al menos me sentí acompañada. (..) Una profesora, se tomaba el tiempo de leer el texto con nosotros, el texto que ella subía una semana antes, las clases con ella eran buenísimas…* (Entrevista 17 - 2023).

> *“Lo que más me gustó fueron las experiencias que tuve con aquellos profesores que…, (...) explican bien, explican con pasión y esas materias está muy bueno cursarlas porque porque nada, porque es distinto es otra experiencia más allá de ir a estudiar.”* (Entrevista 25 - 2023).

Inclusive se menciona un caso en el cual la docente, ante la imposibilidad de cursar de un estudiante por falta de dispositivos necesarios, le prestó una netbook.

> *“Los profesores hacían hasta lo que podían. Había una compañera que cursaba desde una* notebook*, se le rompió y le dijo a un profesor “profe, voy a dejar porque no tengo acceso a la compu y mi celu saca mal las fotos” . Si vos no tenías compu, la respuesta de los profesores era que hagas los planos a mano, los escanees y los saques. Pero si tenías mala calidad en el celu, el profe no podía ver en detalle tu trabajo. Por ejemplo una profesora le llevó una* notebook *hasta la casa a mi compañero para que siga cursando”* (Entrevista 06- 2023).

Como señalamos en una publicación anterior (Krichesky et. al, 2021) lxs estudiantes resaltan que la responsabilidad y el compromiso docente sostuvieron la continuidad de la experiencia formativa. Dan cuenta del rol fundamental de la tarea docente, la figura docente aparece como quien se compromete, sostiene y crea un ambiente para el aprendizaje.

Ante los discursos del derecho a la educación superior circulan en las universidades públicas, la posición que asumen lxs docentes frente a lxs estudiantes que estaban cursando en la virtualidad los inicios de sus estudios superiores fue diversa.

La categoría de posición docente

> “se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Vassiliades, 2012: 76) .

La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que lxs profesorxs se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y construyen los vínculos que no están previamente establecidos (Southwell y Vassiliades, 2014: 5). Desde la perspectiva de lxs estudiantes, la posición de lxs docentes resulta fundamental para

comprender los temas de las materias. En el marco de la pandemia y de una mayor virtualización, cómo lxs docentes se posicionan ante estudiantes que tienen dificultades para acceder a las clases con los dispositivos, tanto como las explicaciones y las respuestas que muestran la consideración del aprendizaje de lxs estudiantes (o de sus dificultades), resultan fundamentales para garantizar el derecho a la educación superior.

Pero, como planteamos anteriormente, esto no es algo que se plantea en términos voluntaristas o individuales, sino que se relaciona con las condiciones de trabajo docente, así como de sus posicionamientos éticos y políticos.

> La noción de posición docente implica también una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamentes pequeñas, miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado (...). La idea de posición docente como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formas hegemónicas. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y que elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos e inclusivos. (Vassiliades, A; Southwell, M: 2013, p. 5)

Analizar cómo se efectiviza el derecho a la educación, requiere de reponer la mirada sobre las relaciones que se establecen entre la enseñanza y los aprendizajes en las aulas. Lo expresan, muchas veces, en términos de lxs profesorxs que explican o no, ayudan a aprender, o no.

> *“Un desastre, porque la comunicación entre todos no se podía hacer. Y, además (agrega con mucho énfasis y con un tono de voz más elevado), a mí no me gustaba, porque la profesora que tenía venía dos veces por semana, ella te daba una clase y después subía los archivos y* ***no te explicaba****; te decía fíjate en los*

archivos y… después en el examen no había ni una explicación, nada previo." (Entrevista 26 - 2023).

La desaprobación en los exámenes es otra de las causas que mencionan que incide en la no continuidad y por eso la relacionan con lo que no les permitió apropiarse del conocimiento para aprobar.

7. El profesor nos decía que todo eso ya lo teníamos que saber….

El supuesto de paridad entre docente-estudiante ha sido estudiado ya para situaciones de cursadas caracterizadas por la presencialidad, antes de la pandemia. Históricamente, estos supuestos están sustentados por el hecho de que al nivel superior solía ingresar "un tipo de estudiante" proveniente de un sector específico, ya que el nivel medio tenía por función, a través de los -Colegios Nacionales- la formación de las elites con un propósito político: la preparación de los cuadros para la administración pública. Feldman sostiene que existe un supuesto básico, implícito en los modelos pedagógicos tradicionales imperantes en la educación superior, que asume paridad en las formas de relación con el conocimiento entre alumnxs y profesorxs (Feldman, 2014 : 49). Esta supuesta paridad entre quienes enseñan y lxs alumnxs respecto a la relación con el conocimiento funciona como un mecanismo de selectividad, de modo que cuando el ingreso a los estudios superiores era restrictivo pasaba inadvertido, pero frente a la masividad en el ingreso universitario resulta más evidente.

Observamos que, durante la virtualidad, estas suposiciones de paridad respecto de los conocimientos se consolidan y profundizan. Se asume que lxs alumnos comprenden y manejan cierto tipo de códigos, saberes y conocimientos. A su vez, esto presupone que quienes ingresan a la universidad van a corresponder con el "tipo de estudiante" esperado, un alumnx que debería contar con ciertos conocimientos y determinado capital cultural (Arcanio, 2013 : 11). En contexto de virtualidad forzada, se suman a los conocimientos que supuestamente el estudiante debe "traer" de su escolaridad obligatoria, otros nuevos vinculados al manejo de las tecnologías.

*"En una clase de matemática no entendía algo y me acerqué, le pregunté una vez y no lo entendí. Le volví a preguntar y como que ya era un tono muy distinto. No lo entendí. Entonces, le tuve que volver a preguntar y ya esa tercera vez me recriminó:"¡Pero **ya lo tenés que saber**, porque es algo muy básico!". Le aclaré:*

“Te estoy preguntando porque no entiendo. Es como que, antes de quedarme con la duda, prefiero preguntarte…”” (Entrevista 24 - 2023).

*“Una docente quería dar todo así nomás. Ella no nos daba herramientas, o quería que nos aprendamos todo sin explicar”. “**Nos daba por sabido todo**, no nos dejaba hacerles preguntas.* (...) *nos intentaba dar una clase* de repaso que terminaba en la nada porque ella nos daba por sabido todo, no nos dejaba hacerles preguntas. Era un desastre." *(Entrevista 1 - 2023)*

“*Por ejemplo: en matemáticas **daban por entendido que sabias todo**, y por ahí los temas, las fórmulas y por ahí no entendías y era difícil…”* (Entrevista 18 - 2023).

Como mencionamos en estudios anteriores, “en todas las propuestas, cualquiera sea su modalidad, se encuentra implícita la figura de un/a estudiante ingresante con cierta autonomía y con la capacidad de aprender a usar las diversas plataformas y recursos virtuales —mediante tutoriales facilitados por la institución— y de administrar sus tiempos y recursos de aprendizaje” (Krichesky y otras, 2021: 180). Estas cuestiones siguen sustentándose bajo el supuesto de paridad y obviando o no contemplando la heterogeneidad de lxs estudiantes y sus trayectorias. Asimismo, suele adjudicarse esta situacion a los escasos conocimientos que lxs estudiantes se apropian en el nivel secundario. El problema es que, nuevamente, de esta manera se deposita la responsabilidad en los sujetos en lugar de analizarlo como un problema del sistema educativo. Si se considera a lxs estudiantes como sujetos de derecho a la educación, y a la universidad como parte del sistema educativo, la mirada ya no recae en lxs estudiantes sino en repensar las estrategias para que puedan aprender.

> “Llegan llenos de carencias”, decimos, nos decimos sin reparar en el involuntario humor macedoniano de la frase. Pero no es chistoso: es no tomárselo en serio como los sujetos de derecho, de este específico derecho que es el derecho a la universidad, que nos gusta decir que son. Pero es que si lo son, entonces no hay “déficit” que valga” (Rinesi, 2015: 66).

8. REFLEXIONES FINALES

Con este trabajo nos propusimos reponer las voces de quienes dejaron de estudiar en universidades e instituciones superiores en contexto de virtualidad, lo cual nos da otra perspectiva sobre el derecho a la educación y nos llama la atención sobre barreras que siguen existiendo y que contribuyen a la exclusión en el nivel.

En esta presentación nos interesó dar cuenta que las dificultades de lxs estudiantes para poder continuar y finalizar sus estudios superiores no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos, sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tienen un papel relevante en la construcción de estas dificultades.

Si sostenemos que el derecho a la educación superior se juega también en las aulas, en este caso universitarias, remarcamos qué sucede con las prácticas de enseñanza en el nivel, desde la perspectiva de lxs estudiantes.

Asimismo, en estos tiempos, los datos relevados nos permitieron analizar que también emergen otros factores vinculados con dejar los estudios, que seguramente existían desde antes, pero que la pandemia dejó expuestos, como situaciones de acoso en ámbitos de estudio (presenciales u *on line*), y aspectos vinculados a la salud mental; por ejemplo, cuadros de ansiedad extrema y/o ataques de pánico, que impiden la continuidad en los estudios.

El derecho a la educación superior no puede quedar únicamente en lo discursivo. Generar condiciones de trabajo docente, así como replantear las prácticas educativas, resulta muy necesario para que se pueda garantizar. El primer año es el que la retención de lxs estudiantes de un año a otro es más baja, o el año en que muchxs estudiantes que se ilusionaron con la posibilidad de desarrollar una carrera, se encuentran con trabas que muchas veces los excluyen. Paradójicamente, mientras se considera a los profesores del primer ciclo como referentes claves en la retención estudiantil, las condiciones de trabajo de estos actores suelen representar obstáculos materiales para la concreción de políticas de mejora institucional y académica, y para hacer efectiva la democratización universitaria (Pierella, Peralta y Pozzo, 2020).

A pesar de los desafíos que siguen vigentes para garantizar el derecho a la educación superior, cabe señalar que para lxs estudiantes que no continuaron sus estudios, el paso por la universidad sigue constituyendo una experiencia relevante en sus vidas que cumple con múltiples sentidos, en tanto les permite mejorar en su desempeño

laboral, enriquecer su comprensión del mundo y su experiencia ciudadana (Benchimol, et. al, 2020a; Vélez, 2023). Estos aprendizajes que señalan lxs estudiantes, nunca son percibidos ni valorados por estudios que solamente toman en consideración las tasas de ingreso y egreso, y que hoy discuten con esos argumentos el derecho a la educación superior y contribuir a su mercantilización y a aumentar la exclusión con exámenes de ingreso y cupos. No son únicamente aprendizajes individuales, sino beneficios colectivos que se pueden analizar en términos de desarrollo humano de una sociedad.

Paradójicamente, a 40 años de la recuperación democrática en Argentina, la democracia misma está siendo cuestionada desde distintos espacios. Este malestar con esta forma de gobierno que organiza la vida en común no es un fenómeno solo a nivel nacional, sino que se resurge globalmente. Pensamos que es un momento para sostener y defender fuertemente el derecho a la educación en todos los niveles. En un momento de nuestro país, la región y el mundo en el que el lazo social está deteriorado, los espacios de la educación superior constituyen oportunidades para seguir creando espacios de comunidad, que puede traer grandes beneficios a la sociedad en su conjunto.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Benchimol, K.; Pogré, P. y Poliak, N. (2020a) “La experiencia universitaria de quienes no continúan”. En Pogré, P.; De Gatica, A. y Krichesky, G. (coords.) Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Benchimol, K.; Pogré, P. y Poliak, N. (2020b) “Decisiones, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a aprender. Desafíos de la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia”. En: Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19 Compilado por I. Abrate, Liliana. II. Lucía Beltramino. Libro digital, PDF.Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021) “El impacto del Covid en América Latina”. En La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas. Buenos Aires: SXXI.

- Duhalde, M. et al. (2021) Situación del Sistema Educativo y del Trabajo Docente en Argentina durante la Pandemia, En: OLIVEIRA, D.A.et al. (org.) Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana, Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Escudero Muñoz, J. (2005) "Fracaso escolar, exclusión social ¿de qué se excluye y cómo" en Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, año/vol 9, número 001. Universidad de Granada, España.
- Feldman , D (2014) “La formación en la universidad y los cambios en los estudiantes” en Civarolo, MM; Lizarriturri, S (comp) Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María. UNVM
- Gorostiaga, J. y Cambours de Donini, A. (2014) “Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior”. Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social. Antonio Teodoro y José Beltrán (coord.). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Guyot, Violeta (2011) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Krichesky, Graciela; Pogré Paula , Karina Benchimol, Gustavo Gómez, Belén Janjetic, Nadina Poliak, Ana Vernengo (2023): “Enseñar y aprender en situación de pandemia. Voces de los estudiantes de las materias iniciales en el nivel superior”. En: Paula Pogré y Soledad Vercellino (comps). *Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios.* Edit. Universidad Nacional de Río Negro.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020) Las políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias 2021-2022. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Marradi, Archenti, N. y Piovani, J.(2007) Metodología de las Ciencias Sociales Buenos Aires:Emecé Editores.
- Messina, V. (2021) Las prácticas de enseñanza en un escenario de pandemia. En Cerletti y Rúa (comps.), Enseñar Antropología: Los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Morgade, G. (2020): “La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas”. En: Pensar la educación

en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel ... [et al.] ; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

- Parrilla, A. (2002) Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. Revista de educación Nro 327 pp11-30
- Pierella, M. P. (2014) “El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional” En Universidades. Dossier 51 . UDUAL · México · núm. 60 · abril-junio 2014
- Pierella, M.P. Peralta, N. y Pozzo, M. (2020) El primer año de la universidad: Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores; Universidad Nacional Autónoma de México; Revista Iberoamericana de Educación Superior; 11; 31; 6-2020; 68-84
- Pogré, P et al (2018) Los inicios de la vida universitaria. Políticas prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior. Buenos Aires. Teseo.
- Rinesi, E. (2015) Filosofía (y) política de la Universidad (1er ed.) Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. IEC-CONADU-
- Southwell, M. y A. Vassiliades (2014) “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas” En Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. XI No 11 (diciembre 2014) pp. 163-187
- Vassiliades, A. (2012) “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar”. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, N° 30. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Vélez, G. (2023) Gestionar la habitabilidad de la universidad. Apuestas políticas. En: La educación superior como derecho. Sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas. Compiladoras: Biber, G; De Pauw, C; Di Pascale, V. y Pasqualini V. Universidad Autónoma de Entre Ríos.