



## Miradas docentes sobre la educación universitaria en pandemia. Narrativas, posicionamientos políticos y jerarquizaciones diferenciales

### Perspectives on university education in pandemic. Narratives, political positions and differential hierarchies

Morri, Belén; Federico, González

**Belén Morri**

belen.morris@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata-CONICET) / Instituto de Estudios y Capacitación - Federación Nacional de Docentes Universitarios, Argentina

**González Federico**

federicomartin.gon@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata-CONICET) / Instituto de Estudios y Capacitación - Federación Nacional de Docentes Universitarios, Argentina

#### Sociohistórica

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 1852-1606

Periodicidad: Semestral

núm. 50, e173, 2022

publicaciones@fahce.unlp.edu.ar

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/78/783174011/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** En este artículo analizaremos las percepciones de docentes universitarios/as sobre la gestión educativa de la pandemia (2020-2021) en relación con sus posicionamientos políticos. Específicamente, haremos foco en las narrativas en torno a las políticas de continuidad educativa en el nivel superior universitario y en tres dimensiones que enmarcan las discusiones sobre este nivel educativo: la estrategia de la virtualización en el marco de la tensión inclusión-exclusión, las concepciones sobre el sujeto pedagógico y el rol social de la universidad pública.

Para ello, retomamos un corpus empírico construido a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes del nivel universitario y una encuesta online orientada a la misma población. A partir del análisis, concluimos que los posicionamientos políticos de los y las docentes no han segmentado sus lecturas sobre la política de continuidad educativa; sin embargo, estas sí influyeron en las argumentaciones sobre aspectos más generales de la educación pública universitaria, lo que permitió observar jerarquizaciones diferenciales en la construcción de narrativas y argumentos.

**Palabras clave:** Universidad, Pandemia, Docencia, Posicionamientos políticos.

**Abstract:** In this article we will analyze the perceptions of university teachers about the educational management of the pandemic (2020-2021) in relation to their political positions. Specifically, we will focus on the narratives about the policies of educational continuity in the university and on three dimensions that frame the discussions about this educational level: the link between virtualization and educational inclusion-exclusion, the conceptions about the pedagogical subject and the role social of the public university.

We rely on an empirical corpus built from semi-structured interviews with university-level teachers and an online survey of the same population. From the analysis, we conclude that the political positions of the teachers have not segmented their perceptions about the educational continuity policy; however, these did influence the arguments about more general aspects of university public education, which allowed us to observe differential hierarchies in the construction of narratives and arguments.

Keywords: University, Pandemic, Teachers, Political positions.

## INTRODUCCIÓN

[1] En este artículo nos proponemos analizar las percepciones de docentes universitarios/as sobre la gestión educativa de la pandemia (2020-2021) en relación con sus posicionamientos políticos. Específicamente, haremos eje en las narrativas en torno a las políticas de continuidad educativa en el nivel superior universitario y en tres dimensiones que enmarcan las discusiones sobre este nivel educativo: la virtualización en el marco de la tensión inclusión-exclusión, las concepciones sobre el sujeto pedagógico y el rol social de la universidad pública.

Partimos de la idea de que para estudiar las percepciones sobre las políticas desarrolladas en un determinado nivel del sistema educativo es necesario prestar atención a las escalas y a los niveles de la política y, también, a cómo las mismas son nombradas y percibidas en las narrativas docentes. Los enfoques vinculados a las ciencias políticas han estudiado las políticas públicas, y al interior de ella las políticas educativas, como expresiones que asumen los Estados nacionales, las relaciones de poder que allí se condensan y las articulaciones de actores y escalas (Rovelli, 2017). Parte de la denominada perspectiva institucionalista ha afirmado que para el análisis de las mismas es necesario prestar atención a los procesos de producción de la política pública y a sus escalas de gobierno: la formación de la agenda; el diseño de la política; la implementación; la evaluación. Posteriormente, dicha linealidad fue objeto de crítica al interior del campo al plantear la necesidad de tensionar el modelo “racional-lineal” del ciclo de desarrollo de las políticas públicas y comprender las heterogéneas formas que asumen estos procesos (Acuña y Leiras, 2005; Rovelli, 2017).

En vínculo con estos aportes, el giro interpretativo de la antropología social durante los años sesenta y setenta posibilitó la apertura de nuevas aristas para el estudio de las políticas públicas, donde el lugar de las interpretaciones y percepciones sobre la política adquirió centralidad (Shore, 2010). En primer lugar, debatieron con las lecturas secuenciales del enfoque institucionalista, planteando que las políticas públicas constituyen un entramado de consecuencias imprevistas e inesperadas donde es necesario prestar atención a las dinámicas de apropiación, traducción e interpretación (Shore y Wright, 1997). En segundo lugar, jerarquizaron la idea de que las políticas públicas implican múltiples interpretaciones y definiciones en conflicto para actores que se encuentran situados en lugares diferentes (Shore, 2010).

Recuperaremos este marco conceptual para problematizar las narrativas de docentes universitarios/as a la luz de sus posicionamientos políticos, dando cuenta de interpretaciones y jerarquizaciones diferenciales. En términos generales, no observamos una influencia clara de las identificaciones políticas en la producción de narrativas sobre las políticas de continuidad educativa, aspecto que sí marcó diferencialmente interpretaciones de mayor alcance sobre la universidad pública: la virtualización como estrategia de acceso e inclusión, las concepciones sobre el sujeto pedagógico y el rol social de la universidad pública.

En términos metodológicos analizamos un corpus empírico construido a partir del uso de dos estrategias metodológicas: entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas a docentes del nivel universitario y una encuesta online orientada a la misma población. La primera técnica buscó recuperar las lecturas sobre las políticas de continuidad educativa; las transformaciones del vínculo pedagógico; los límites y potencialidades de la educación virtual; las condiciones de vida cotidiana y laborales; las representaciones y lógicas de reconocimiento del trabajo docente; el regreso a la presencialidad. Entre los meses de abril y junio de 2021, se entrevistaron a 20 docentes de universidades públicas nacionales, seleccionados a partir de los siguientes criterios: a) subregión y universidad; b) género; c) disciplina; d) tipo de cargo; e) dedicación; y f) posicionamiento ideológico. La segunda técnica consistió en la aplicación de un cuestionario autoadministrado a docentes de universidades nacionales de gestión pública, abierto entre

noviembre y diciembre de 2021. Allí se indagó en las experiencias docentes durante el 2020 y el 2021; los balances sobre la enseñanza y la evaluación en pandemia; las lecturas sobre la universidad en la pandemia; las representaciones sobre el gobierno y la gestión de la pandemia y algunos aspectos vinculados a la situación personal y del hogar. La encuesta fue difundida mediante la estrategia “bola de nieve” y alcanzó un total de 1058 respuestas que contemplaron diferentes regiones, disciplinas, cargos y dedicaciones docentes.

Un aspecto a destacar es la forma en que operacionalizamos y analizamos los posicionamientos políticos. Para realizar el cruce que proponemos en este artículo, definimos tres tipos de agrupamientos: miradas cercanas al gobierno actual, miradas cercanas al gobierno anterior y miradas equidistantes respecto a estos espacios políticos. Construimos estos posicionamientos a partir de algunas preguntas que, tanto en las entrevistas como en las encuestas, nos permitirían una aproximación a ese aspecto. En el caso de la entrevista, nos apoyamos principalmente en preguntas que buscaban conocer las opiniones de los docentes sobre el gobierno actual, del Frente de Todos, y sobre el gobierno anterior, del Frente Cambiemos. En el caso de la encuesta, recuperamos el interrogante sobre la fuerza o alianza política con la que el/la encuestado/a sentía una mayor cercanía. Esto nos permitió, luego, distinguir los tres posicionamientos mencionados anteriormente. Es importante destacar que esta tipología no representa posiciones homogéneas ni cristalizadas y busca representar a los diferentes sectores que identificamos en la realidad política actual.[2]

El texto que sigue a continuación se estructura de la siguiente manera. En un primer momento, analizaremos las narrativas sobre las políticas de continuidad educativa en el nivel superior universitario para, en un segundo momento, avanzar sobre tres dimensiones que enmarcan parte de las discusiones sobre dicho nivel: la virtualización como estrategia educativa, las concepciones sobre el sujeto pedagógico y el rol social de la universidad pública. Finalmente, realizaremos una síntesis de lo abordado planteando vínculos entre narrativas docentes, jerarquizaciones diferenciales y posicionamientos políticos.

## ESCALAS Y LECTURAS SOBRE LA CONTINUIDAD EN EL ESPACIO DE TRABAJO

Retomando el entramado conceptual desarrollado en la introducción y el análisis del corpus empírico, analizaremos las percepciones sobre las políticas de continuidad educativa, las formas en que las mismas se experimentaron y las dimensiones a partir de las cuales eran nombradas y significadas (Vasilachis de Gialdino, 2016). Aunque es posible distinguir niveles y escalas de gobierno en las políticas dirigidas al nivel superior universitario a partir de la pandemia, generalmente estos se encontraban solapados en las narrativas de los docentes. Es decir, al momento de narrar y construir percepciones sobre las políticas educativas, la secuencialidad de los procesos se matizó y la linealidad se tradujo en cruces de niveles y escalas.

En términos generales, es posible identificar en las percepciones de los docentes en torno a las políticas de continuidad la consideración de una escala local y cercana para producir las lecturas sobre el trabajo docente universitario durante la pandemia. Fueron sus espacios de trabajo, principalmente las asignaturas donde dictaron clases, organizadas bajo modalidad de cátedra o no, la base desde la que se narró y se consideró esta política pública.[3] A continuación, analizaremos un conjunto de dimensiones relacionadas a las políticas de continuidad educativa y a las particularidades que la virtualidad le añadió al trabajo cotidiano. Sostendremos que, si bien no fue posible distinguir con claridad posiciones en torno a la política educativa en relación con los posicionamientos políticos, cuando nos desplazamos a un terreno más general, despegado de las condiciones de trabajo cotidianas y de la especificidad del contexto de pandemia, emergen algunos matices que resulta interesante analizar.

En primer lugar, la continuidad del trabajo docente estuvo vinculada a la realización de “esfuerzos”[4] en un “terreno incierto” donde las políticas de acompañamiento institucional fueron, en términos generales, criticadas por los docentes entrevistados: “no hay una política activa” (varón, 40 años, área ciencias sociales y humanidades). Si bien es posible encontrar heterogeneidades en este último aspecto, derivadas de las múltiples propuestas y programas de educación a distancia al interior de las universidades públicas, es

un elemento común en las narrativas docentes la presencia de componentes críticos sobre las políticas de acompañamiento institucional en un contexto donde el elemento “artesanal” de la docencia resultó jerarquizado. A continuación, profundizaremos este argumento a partir de algunos fragmentos.

nunca a mí me llegó un mail o un mensaje algo oficial desde la universidad o desde el departamento para decirme cómo íbamos a seguir, en un momento sí, cuando se implementaron los exámenes virtuales un... que nos mandaron, a través de los directores de carrera, un WhatsApp con los lineamientos sobre cómo iban a hacer los exámenes virtuales, los requisitos que tenían que tener los chicos, a dónde informar, la creación de un mail institucional y nada más... pero, no, no nada más, no, la verdad, que si yo tuviese que decir no me sentí acompañada (...) nunca hubo un lineamiento que diga ¡Tienen que dar clases virtuales a través de... o subir cosas a la plataforma, porque hasta el día de hoy yo sé que hay profes que se manejan por WhatsApp por Facebook, o sea no todos están dentro del campus (mujer, 39 años, área ciencias sociales y humanidades).

En algunos casos se manifiesta la idea de que la política de continuidad y acompañamiento estuvo centrada, principalmente, en el desarrollo de soportes técnicos para los intercambios sincrónicos y asincrónicos y de capacitaciones sobre herramientas de educación a distancia. Según los y las docentes, esta falta de orientaciones y disposiciones sobre cómo trabajar en lo cotidiano implicó la definición de la cátedra como el espacio privilegiado de organización de las políticas de continuidad. Más allá de las particularidades del contexto, conviene destacar que esto se inscribe en una tradición del funcionamiento universitario que destaca la cátedra como la principal forma organizativa, que “regula el comportamiento de los docentes y los estudiantes” (Monetti, 2020, p. 9). Tal como planteaba una docente: “*me parece que cada cátedra resolvió puertas adentro un poco lo que pudo y quiso*” (varón, 40 años, área ciencias sociales y humanidades).

En relación con esto, es importante mencionar que, si bien la cátedra fue presentada como el lugar de definiciones sobre las estrategias de enseñanza virtual y de acompañamiento a los y las estudiantes, algunos docentes reconocieron el diálogo, formal e informal, con colegas cercanos que se encontraban a cargo de tareas de gestión, principalmente directores de carrera, para comprender y traducir de manera práctica un conjunto de normas institucionales. La idea del “*terreno incierto*” que enmarcó las percepciones sobre las políticas de continuidad, se presentaba en articulación con una jerarquización del trabajo docente y su dimensión artesanal (Alliaud y Antelo, 2009; Tello et al., 2009; Vassiliades, 2011). El sentimiento de falta de acompañamiento se vinculó, de esta manera, a la necesidad del “*querer hacer*” y del “*ensayo y error*” (Pierella, 2017).

estuvo la posibilidad de ir armando (...) se generaron un montón de cosas enseguida, viste, el equipo se puso en marcha y generó un montón de actividades nuevas procurando, viste, recuperar y de alguna manera sostener lo que era el espacio del aula, el reconocer al alumno como tal, que no viste simplemente transmisión de conocimiento y creo que me parece que el resultado no estuvo mal (mujer, 52 años, área ciencias de la salud).

Las incertidumbres luego de las primeras normativas en torno a la virtualización, el sentimiento de lo incierto y la falta de acompañamiento formal dialogaban con la jerarquización de aquello que acontecía al interior de los equipos docentes, la necesidad de establecer acuerdos y, también, el surgimiento de nuevos conflictos al momento de la búsqueda de traducciones del aula física a otros formatos pedagógicos. En este sentido, existía una clara lectura crítica ante la postura del “dejar hacer” y se reponía la necesidad de una institucionalidad más fuerte capaz que exponer con mayor claridad indicaciones sobre el trabajo cotidiano, principalmente sobre puntos conflictivos como las evaluaciones.

Dado que las lecturas sobre las políticas de continuidad y el trabajo cotidiano se vincularon a una escala cercana, no se establecían grandes referencias a lo que, por ejemplo, se podría nombrar como los niveles estructurales de la política y los organismos centralizados de toma de decisión. Así, en las narrativas analizadas existían nulas referencias a las políticas vinculadas a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, actor del que parecían desconocer sus indicaciones y valoraciones respecto al trabajo realizado. Siguiendo a Walker (2016), el trabajo universitario se caracteriza por la multiplicidad de relaciones y de actores con las que los docentes se involucran. Además de estos organismos centralizados, la autora sitúa a los colegas (desigualmente posicionados en la institución),[5] los estudiantes,

los conocimientos y la sociedad que enmarca tanto las prácticas docentes como la institución en la que ellas se llevan a cabo; “en el interjuego de estas relaciones se generan percepciones y se construyen representaciones sobre los otros, y sobre las percepciones y representaciones de esos otros” (Walker, 2016, p. 115). Amerita, entonces, una breve mención al reconocimiento que diferentes actores otorgaron a la labor docente, como un aspecto clave para la significación de las políticas de continuidad educativa.

En general, ha predominado un enfoque descentralizado sobre el concepto de autoridades universitarias que enseguida es asociado a la universidad, la facultad o la cátedra en la que se trabaja. De hecho, el 45 % de los docentes que participaron del relevamiento cuantitativo manifestó que no conocía la valoración que las autoridades de la SPU realizaban en relación a su trabajo, mientras que en el caso de las autoridades de la Universidad este porcentaje desciende al 20 %.

En este plano, se ha señalado con frecuencia que la valoración de las autoridades respecto a la labor realizada fue insuficiente o que, si hubo un reconocimiento, este fue formal y discursivo pero no material: “*en lo formal sí, estaban las palabras, agradecimiento, que se yo (...) en lo formal había como planteos así de agradecimiento, que se yo, pero bueno viste son palabras, que se yo, ¿no? como comunicado*” (varón, 40 años, área ciencias sociales y humanidades). Los casos en que se destaca cierto reconocimiento, esto parece responder a la pertenencia a universidades de reciente conformación, cuya planta docente todavía es menor a la de otras instituciones. En este sentido, una docente señalaba “[el director de la carrera] *estuvo siempre disponible. Para mí eso también es un modo de reconocimiento.*” (mujer, 61 años, área ciencias sociales y humanidades). La falta de reconocimiento por parte de las autoridades universitarias se compensa, en algunos casos, con la “convicción” de estar haciendo lo debido o con la “vocación” y el “gusto” por la docencia. En otros casos, es compensada por el reconocimiento que los y las estudiantes brindaron a la labor educativa. Entre algunos de los puntos que, desde la perspectiva de los y las docentes, eran valorados por los y las estudiantes, estaban la voluntad de “aggiornarse” y permitirles con ello sostener la continuidad de los estudios y el fortalecimiento de vínculos afectivos a través de la escucha y la contención.

En resumen, si bien existen matices en la producción de narrativas sobre las políticas de continuidad educativa y las lógicas de reconocimiento del trabajo realizado durante la pandemia, no identificamos en ellas distinciones que obedezcan a sus posicionamientos en el mapa político nacional. Ahora bien, al ampliar la mirada e incorporar en el debate otros aspectos del nivel superior argentino, parcialmente desacoplados del trabajo cotidiano y el contexto específico, las lecturas desarrolladas sí se encontraban diferenciadas según estos posicionamientos; aspecto que abordaremos en la siguiente sección.

## JERARQUIZACIONES DIFERENCIADAS: POSICIONAMIENTOS POLÍTICOS Y LECTURAS SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La pandemia y la virtualización de la labor docente produjeron lecturas políticamente segmentadas sobre algunos aspectos de la educación universitaria. En esta sección, profundizaremos en los matices originados por el cruce entre posicionamientos políticos y tres dimensiones de análisis: en primer lugar, la tensión entre inclusión y exclusión en el sistema universitario, es decir, las miradas sobre la virtualización en tanto mecanismo de selección social y sus vínculos con las percepciones sobre la desigualdad educativa (Braslavsky, 1985; Di Piero, 2021); en segundo lugar, las concepciones sobre el sujeto educativo de la educación universitaria, los estudiantes, y sus implicancias en las reflexiones sobre la alfabetización académica (Carlino, 2003); en tercer lugar, los debates sobre el rol social de la universidad y el balance respecto a sus fortalezas y debilidades.

En el primer tópico, encontramos una clara oposición entre las miradas más cercanas al gobierno actual y las miradas más cercanas al gobierno anterior. Si bien no es posible afirmar que existe una clara homogeneidad en las narrativas docentes al interior de cada posicionamiento, sí existen argumentaciones que hacen foco en aspectos que se contraponen. Algunos docentes que se reconocen cercanos al gobierno del Frente de

Todos consideran que la virtualización podría funcionar como una estrategia de inclusión, pero enmarcada en políticas de distribución de equipamiento por parte de las universidades y en complementariedad como una modalidad presencial. Otros que forman parte del mismo grupo plantean, en cambio, que no puede ser una estrategia para favorecer la inclusión.

A pesar de estas diferencias internas, existía un argumento en común. La democratización vía estrategias de educación a distancia es puesta en duda debido a la desigualdad de acceso y uso de tecnologías; lo que implicó, en términos discursivos, una revalorización de “*lo presencial*” y de “*estar en el espacio*”. Estas nociones toman fuerza en la narrativa de los docentes porque son consideradas centrales para abordar un conjunto de problemáticas que representan “*el núcleo duro*” de las dificultades en los primeros años de las carreras: el “*salto*” entre el nivel secundario y el superior universitario y la construcción del “*oficio*” de estudiante (saber tomar notas, intervenir en las clases, fortalecer la argumentación propia).

si les costó a mis alumnos que son gente grande, están en el último año y ya se reciben, si les costó a mis alumnos el aprendizaje de todo eso esto, eh... lo veo dudoso. La transferencia entre el secundario y la universidad que es un proceso conflictivo pre-pandemia, ahora especialmente tiene que ser mucho más (...) y me preocupa, a mí siempre y no solo en este proceso de transferencia, sino para los alumnos avanzados también, los que tienen un hándicap tecnológico, los que están obligados a una minusvalía tecnológica porque no tienen los medios que tienen otros (varón, 65 años, área ingeniería).

En este caso, un docente del campo de ingeniería planteaba a partir de la idea de “*hándicap*” una dimensión ampliamente recuperada por el resto de los que se identifican con miradas más próximas al gobierno actual: la necesidad de políticas institucionales inclusivas frente a la productividad de las desigualdades para generar trayectorias y rendimientos diferenciales al interior de los estudiantes.

En cambio, docentes que se identificaron con el gobierno del Frente Cambiemos plantearon que la virtualización constituye una clara estrategia que favorece el acceso de nuevos sectores a la universidad, sosteniendo un conjunto de argumentaciones que hizo foco en distintos aspectos. Por un lado, la potencialidad de adoptar una estrategia de virtualización cuya condición necesaria sea el acceso a la conectividad, sin hacer referencia a políticas institucionales. Por otro lado, la idea de que la universidad no puede hacerse cargo de las desigualdades educativas “*previas*” al ingreso y de las dificultades que surgen en términos de construcción del oficio de estudiante.[6]

...se ahorra. bueno, excepto esto, de la conectividad y todo lo demás que hay que solucionar, pero se ahorra mucha plata, los estudiantes estaban muy acostumbrados a imprimir todo, ahora yo les cargo noticias y todo y ellos lo ven todo online, entonces, ya está, después lo que sí, no tienen el ejercicio, que eso es un tema, que los viejos, si lo tenemos, mínimamente un registro, una anotación, algo para que se te quede, entonces, ellos todo lo ven en la pantalla y después, ay sí lo vi, pero no me acuerdo, que decían así, no, lo leí, pero no me acuerdo, entonces, me parece que falta ahora la técnica de estudios (mujer, 42 años, área ciencias naturales).

Estas diferencias en los focos y en las argumentaciones también se registraron en la encuesta online a docentes universitarios/as realizada a fines de 2021. La tabla 1 muestra cómo se distribuyen las valoraciones de los y las docentes a partir de la experiencia de dar clases durante la pandemia, permitiendo comprender aquello que nombramos como jerarquizaciones diferenciales según sus posicionamientos políticos. muestra cómo se distribuyen las valoraciones de los y las docentes a partir de la experiencia de dar clases durante la pandemia, permitiendo comprender aquello que nombramos como jerarquizaciones diferenciales según sus posicionamientos políticos.

**TABLA 1**  
Aspectos valorados a partir de la experiencia docente en pandemia según posicionamiento político (N: 715 casos)

	Posicionamiento político			Promedio
	Miradas más cercanas al gobierno actual	Miradas más cercanas al gobierno anterior	Miradas equidistantes	
La interacción cara a cara docente-estudiante	22.7%	19.0%	23.2%	22.7%
La sociabilidad y participación en la vida universitaria	11.8%	11.9%	10.8%	11.5%
El trabajo colaborativo entre docentes	3.9%	7.1%	6.6%	5.0%
La búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas	22.0%	33.3%	26.6%	24.3%
La importancia de políticas públicas para reducir desigualdades educativas	19.3%	9.5%	12.0%	16.1%
La necesidad de reconocimiento salarial a docentes	8.9%	4.8%	7.7%	8.3%
La incorporación de las TICs en la enseñanza	7.7%	11.9%	11.2%	9.2%
La necesidad de revisar ciertos contenidos de la materia	3.6%	2.4%	1.9%	2.9%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a docentes universitarios/as (N: 715 casos).

Específicamente, vemos cómo existe un acuerdo generalizado en la centralidad de la búsqueda de nuevas estrategias didácticas y en la interacción cara a cara docente-estudiante. Ahora bien, si hacemos foco en “la importancia de políticas públicas para reducir desigualdades educativas”, podemos dar cuenta de las claras diferencias entre los grupos. El 19.3 % de docentes que se identifican con una mirada cercana al gobierno actual consideraban que la pandemia y la continuidad educativa les permitió valorar la centralidad de políticas públicas frente a las desigualdades educativas, porcentaje que disminuye a 9.5 % en el caso de docentes identificados con una mirada crítica al gobierno actual y más cercana al gobierno del Frente Cambiemos.

Para cerrar con esta primera discusión, encontramos entre los docentes que se identificaban con una mirada equidistante un entramado de opiniones muy diversas y heterogéneas entre sí: en las entrevistas se esbozaba desde una crítica a la producción de materiales educativos para empresas que gestionan y monopolizan las plataformas educativas, hasta una concepción de la virtualización como posible estrategia de inclusión en el nivel superior universitario debido a las distancias geográficas entre las universidades y las residencias de los estudiantes. Más allá de esto, es importante destacar las cercanías de este grupo con el primero, donde se hace eje en las desigualdades en el acceso y uso de las tecnologías y en la centralidad de lo presencial frente a la “degradación del vínculo pedagógico”.

Este último aspecto nos permite avanzar en el segundo tópico centrado en las concepciones sobre el sujeto pedagógico. Aquí encontramos cierta afinidad entre aquellos con identificaciones cercanas al gobierno actual y quienes tienen miradas equidistantes. En términos generales, existe al interior de estos dos grupos una reflexión pedagógica sobre los estudiantes, centrada en: el problema de “la calidad en la evaluación”; las formas en que la universidad, y especialmente las tradiciones disciplinares, conciben a los estudiantes y la búsqueda de alternativas y herramientas para garantizar la transmisión de conocimiento. Una docente que forma parte del segundo grupo, planteaba un vínculo entre lo que aconteció a partir de la virtualización y las miradas sobre el sujeto educativo: “el estudiante ideal versus el estudiante real”.

Estamos todo el tiempo produciendo muchísimo material para estas empresas tecnológicas que se están alimentando de lo que estamos haciendo todo el tiempo pero que, además, las condiciones en las que habitan nuestras poblaciones es muy difícil que la educación a distancia que requiere montón de habilidades previas en los estudiantes y las estudiantes, pero

además requiere condiciones materiales específicas, requiere dispositivos, requiere una conexión estable a internet, por lo menos una computadora, no solo un celular (...) Entonces para mí es una posición banal sobre las posibilidades que tiene la educación superior a distancia (...) Entonces me parece a mí que en condiciones como la nuestra, en territorios como el nuestro, estamos hablando de Salta que es un territorio muy empobrecido, que tiene población originaria dispersa, que tiene mucha población rural que tiene un enorme desequilibrio en las formas de acceso y de bienestar (...) me parece que implicaría tener esas esperanzas en la educación virtual o en la educación a distancia, implicaría desconocer el territorio donde eso se insertaría (mujer, 41 años, área ciencias sociales y humanidades).

En este fragmento, la docente critica el discurso que posiciona a la virtualización como estrategia de democratización de la educación universitaria, partiendo de un argumento que hace foco en la idea de “territorio”. Las distintas metáforas espaciales, que utiliza a lo largo de la conversación y la jerarquización del argumento sobre las desigualdades regionales, permiten comprender el uso de la noción de “territorio” para problematizar las representaciones del “estudiante ideal” y la centralidad del debate en torno al “estudiante real” de la universidad.

Ahora bien, al interior de estos dos grupos, también existen posiciones donde se refuerzan conflictos y críticas ante “el exceso de demandas” por parte de los y las estudiantes, principalmente frente a los dispositivos de evaluación. También, algunos docentes plantearon críticas a las propias instituciones, sosteniendo que existía poca capacidad de “parar y repensarse” y las decisiones de “sostener el cronograma” sin contemplar a los y las docentes y estudiantes. Sin embargo, en términos generales predominan en estos dos grupos de docentes reflexiones sobre el lugar de los y las estudiantes como actor central del vínculo pedagógico; la “cercanía” como aspecto a valorar al momento de la construcción del vínculo; la importancia de resolver conflictos y dificultades sin perder de vista la continuidad de las trayectorias universitarias; y finalmente, la preocupación por las desigualdades en el uso y acceso a internet y dispositivos tecnológicos.

En contraste con estos dos grupos, entre quienes muestran mayor cercanía con el gobierno anterior cobran mayor importancia otras ideas sobre la docencia, el vínculo pedagógico y los sujetos. En primer lugar, la importancia de la “vocación” para hacer frente a una situación generalizada que es nombrada como “desvalorización de la docencia”. El vínculo pedagógico es presentado como potencialidad, es decir, como herramienta para contrarrestar dicha situación, en donde es necesaria una apuesta por la dimensión vocacional del trabajo docente. En segundo lugar, encontramos una mirada explícitamente excluyente anclada en la idea de un estudiante ideal, “autónomo”, y cuya alfabetización académica debe ser resuelta en la escuela secundaria.

Es como que criticaban absolutamente todo, todo les parecía mal, pero no daban alternativas, era como, bueno, bárbaro, no te gusta esto, no te gusta esto, ¿qué querés? (...) Hoy no podemos estar recibiendo chicos de 18 años que no saben leer, y la universidad (...) no puede bajar a explicarles, leer, para mí, no puede, y para mí, sí, debería quedar afuera o revisar (...) la Universidad, me parece, que cada vez está bajando más el nivel y no es que antes tenía el nivel, por lo menos conceptual, digamos, no sé, capaz que eran todas unas pésimas personas, pero tenían contenidos conceptuales, ¿entendés? Ahora no tenemos ni contenido conceptual (...) o sea, no te enseñan a ir a una biblioteca, no te enseñan ir al archivo histórico, entonces, no te enseñan contenido conceptual, tampoco, o sea, no salís ni enciclopedia, ni historiador, ni nada, salís reproduciendo el manual Santillana, ¿entendés? (mujer, 42 años, área ciencias naturales).

Si bien este último argumento, sumamente explícito, no es predominante, sí es posible encontrar algunos de estos componentes en un conjunto de narrativas donde se establecen críticas a las demandas planteadas por los y las estudiantes y a los conflictos que surgen frente a los dispositivos de evaluación, dando cuenta de los debates en torno a la formas de denominar al sujeto pedagógico y a las responsabilidades vinculadas a la configuración del proceso que es nombrado como alfabetización académica (Carlino, 2003).

Un tercer aspecto sobre el que indagamos fue la prioridad de la universidad en un contexto social, elemento que consideramos indicativo de las percepciones sobre la función social que tiene la universidad (Tabla 2).

TABLA 2  
 “Además de la enseñanza, ¿Cuál creés que debe ser la prioridad de la Universidad en un escenario de crisis como el que atravesamos?” según el posicionamiento político

	Posicionamiento político			Promedio
	Miradas más cercanas al gobierno actual	Miradas más cercanas al gobierno anterior	Miradas equidistantes	
Producir conocimiento para fortalecer el sector productivo, en particular la posibilidad de generar empleo	15.20%	38.90%	18.10%	17.60%
Producir diagnósticos para la formulación de políticas públicas	28.60%	14.80%	25.90%	26.80%
Producir conocimiento que busque solucionar los principales problemas del país	26.00%	27.80%	22.40%	24.80%
Trabajar con otros actores sociales y comunitarios	24.70%	9.30%	20.20%	22.20%
Desarrollar conocimiento autónomo sin condicionamientos coyunturales	3.50%	7.40%	9.00%	5.70%
Otros	2.00%	1.90%	4.40%	2.80%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a docentes universitarios/as (N: 914 casos).

Observamos una considerable preocupación en torno a la necesidad de que la universidad solucione los “problemas del país”. Esta ha sido la opción seleccionada por la cuarta parte de los docentes encuestados y, además, su distribución es equitativa entre los tres grupos de posicionamientos que identificamos (aunque, en promedio, no es la que concentra una frecuencia mayor). Si ponemos esta respuesta en relación con aquella que atribuye a la universidad la función de “producir conocimiento sin condicionamientos coyunturales” encontramos, en la segunda, la menor cantidad de respuestas.

Todo esto nos muestra una preocupación relevante por las vinculaciones y sinergias entre universidad y sociedad, percepción que se sustenta en las entrevistas realizadas. Al preguntar por el reconocimiento recibido por parte la “opinión pública” respecto del trabajo realizado, las reflexiones apuntaban: “*no existimos para la sociedad*” (mujer, 60 años, área ciencias de la salud), “*yo no recuerdo haber leído cosas ni a favor ni en contra*” (varón, 41 años, área ciencias sociales y humanidades).[7] Si bien estas respuestas referían fundamentalmente a los medios de comunicación, las percepciones parecen retratar una universidad desconectada de la vida social, y las razones de esa ajenidad están situadas, en principio, en el terreno de los imaginarios sociales sobre la universidad. En esta línea, una docente afirma que la universidad arrastra una “*sensación (...) como de elite, como cierta jerarquía o cierto prestigio, pero, el que la sostiene, es otro*” (mujer, 45 años, área ciencias sociales y humanidades). Otra marca, en un sentido parecido:

no se acostumbra a pensar a la educación universitaria en Argentina, como parte de la formación, en esta visión tan liberal que ha tenido la educación superior en Argentina ha hecho que esto sea prácticamente una formación para el trabajo de cada uno. Una cosa independentista y que no tiene tanto que ver con la realidad social (mujer, 61 años, área ciencias sociales y humanidades).

Este parece ser el reverso del “deber ser” sobre la universidad: a la vez que se cuestiona el desacople y el desconocimiento de la actividad universitaria respecto a quienes no “*están en el ambiente*” (mujer, 60 años, área ciencias de la salud), se manifiesta como horizonte una comunidad universitaria interesada en ser parte de los debates y las soluciones para los problemas nacionales.

Al acercar la lupa para ver con qué actores es preciso articular esas soluciones, aparecen diferencias en cada uno de estos grupos. La voluntad de encontrar soluciones por la vía de la formulación de políticas públicas

concentra una mayoría de respuestas entre quienes se ubican más cerca del gobierno actual. El Estado puede ser, desde esta perspectiva, vehículo para las transformaciones sociales. En una frecuencia algo menor, también lo es para quienes tienen una posición equidistante entre el gobierno anterior y el actual. Cabe aclarar que se trata de un grupo heterogéneo que integra a quienes se sienten más cerca de partidos de izquierda y a quienes no han querido, sabido o podido inclinarse por alguna fuerza en particular. Otro dato llamativo surge del análisis de las respuestas que indicaron la necesidad de “producir conocimiento para fortalecer el sector productivo, en particular la posibilidad de generar empleo”. Los nexos con el sistema productivo parecen invocar un núcleo de sentido que vincula a las universidades con el mercado. Cuatro de cada 10 personas que manifestaron tener un vínculo más cercano con el gobierno anterior han planteado que esta debe ser una prioridad. En contrapartida, ni el Estado ni “otros actores sociales o comunitarios” son percibidos por este grupo como actores de relevancia para que la universidad se vincule.

TABLA 3  
Consideraciones sobre la principal fortaleza del sistema universitario argentino según el posicionamiento político.

	Posicionamiento político			Promedio
	Miradas más cercanas al gobierno actual	Miradas más cercanas al gobierno anterior	Miradas equidistantes	
Su cobertura en el territorio nacional	10,50%	24,10%	10,70%	11,40%
Su carácter inclusivo	17,50%	5,60%	8,80%	13,70%
La gratuidad de la educación	58,40%	42,60%	58,80%	57,60%
La calidad académica	11,60%	11,10%	14,30%	12,50%
Los salarios docentes	0,00%	0,00%	0,60%	0,20%
Las condiciones de trabajo	0,20%	0,00%	0,00%	0,10%
La amplitud de la oferta académica	1,80%	14,80%	5,20%	3,80%
No considero que tenga fortalezas	0,00%	1,90%	1,50%	0,60%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a docentes universitarios/as (N: 925 casos).

Nos interesa especialmente conocer qué diagnósticos y miradas sobre la universidad existen y se movilizan al interior de estos grupos de docentes. Al indagar en la principal fortaleza de la universidad (tabla 3), el carácter inclusivo de la educación aparece como una cuestión relevante sobre todo entre quienes tienen una posición cercana al gobierno actual. Algo similar ocurre con la gratuidad universitaria, aunque en este caso se trata de un aspecto que los tres conjuntos que identificamos valoran como la principal fortaleza del sistema universitario. Pese a ello, podemos destacar que el acento es más pronunciado entre quienes integran el sector más cercano al gobierno actual y entre quienes poseen una posición intermedia o equidistante entre las dos principales fuerzas políticas a nivel nacional. Mientras tanto, quienes tienen una posición más distante (o más cercana al gobierno anterior) ponen el acento en la cobertura y alcance nacional de la universidad y en la amplitud de su oferta académica. Por su parte, la calidad académica es un aspecto que subrayan en proporciones equivalentes los tres grupos de docentes que distinguimos.

TABLA 4  
Consideraciones sobre la principal debilidad del sistema universitario argentino según el posicionamiento político (N: 921 casos)

	Posicionamiento político			Promedio
	Miradas más cercanas al gobierno actual	Miradas más cercanas al gobierno anterior	Miradas equidistantes	
Baja calidad académica	2,00%	3,70%	4,90%	3,10%
Bajas tasas de egreso	15,90%	20,40%	16,50%	16,40%
Bajos salarios	50,20%	42,60%	46,20%	48,30%
Oferta académica insuficiente o desactualizada	3,00%	5,60%	3,70%	3,40%
Estudiantes crónicos	2,60%	3,70%	7,30%	4,30%
Débil articulación del sistema en su conjunto	15,20%	9,30%	10,70%	13,20%
Escasa articulación con el mercado laboral	8,70%	14,80%	10,70%	9,80%
No considero que tenga debilidades	2,40%	0,00%	0,00%	1,40%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta a docentes universitarios/as (N: 921 casos).

Si observamos, en cambio, el principal aspecto señalado como debilidad de la universidad, sobresale la opción por los bajos salarios como una cuestión señalada por poco menos de la mitad de los docentes que participaron del relevamiento. Al distinguir estas opiniones de acuerdo al posicionamiento político, vemos pronunciado este señalamiento entre las y los docentes que se sitúan políticamente más cerca del gobierno nacional. Al interior de este grupo, le siguen en importancia las tasas de egreso y la débil articulación con el sistema educativo en su conjunto (principalmente, con el nivel secundario). Entre las y los docentes que se colocan en posiciones más cercanas al gobierno anterior, los énfasis se sitúan en las bajas tasas de egreso y en las escasas articulaciones con el mercado laboral. Podemos vincular este dato con lo señalado anteriormente sobre la necesidad de una mayor cercanía con el sistema productivo manifestada por este grupo de docentes. Dada la dificultad de señalar una sola debilidad o fortaleza, la encuesta contemplaba la posibilidad de seleccionar un segundo lugar en cada una de estas preguntas. En este caso, la cuarta parte de los docentes cuyas miradas son más cercanas al gobierno anterior optaron por marcar las bajas tasas de egreso. La tendencia a destacar como dificultad las escasas articulaciones con el mercado laboral fue más pronunciada; a la vez que adquirió mayor relevancia el problema de los “estudiantes crónicos” en relación a los demás grupos.

Para finalizar, en esta sección abordamos tres aspectos que son claves en los debates sobre la educación universitaria: los mecanismos y estrategias que producen dinámicas de inclusión y exclusión; las concepciones sobre el sujeto pedagógico y el rol social de la universidad, sus fortalezas y debilidades. En términos generales, encontramos que no existen asociaciones lineales entre las narrativas sobre estos tópicos y los posicionamientos políticos, pero sí dimos cuenta de una dinámica donde las lecturas sobre la política producen jerarquizaciones diferenciales de ideas y argumentos sobre la educación universitaria argentina, especialmente en temáticas como la democratización y la función social de la universidad en un contexto de crisis.

## CONCLUSIONES

La virtualización y las políticas de continuidad educativa en el nivel superior, implementadas a partir de la pandemia de COVID-19, han promovido un amplio espacio de discusiones donde se revalorizaron y

resignificaron temáticas clásicas sobre la universidad pública: las tensiones entre desigualdad e inclusión, el trabajo docente y las lógicas de selección y diferenciación (Casanova Cardiel, 2020; Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020; Gluz, Ochoa, Cáceres, Martínez del Sel y Siste, 2021; Meo y Dabenigno, 2021).

Con el objetivo de aportar a estas discusiones, en este artículo analizamos las percepciones de docentes universitarios/as sobre las políticas de continuidad educativa y sobre algunos tópicos centrales de la educación universitaria en relación con sus posicionamientos políticos. Para ello abordamos, por un lado, las narrativas sobre las políticas propuestas y, por otro, un conjunto de discusiones sobre dicho nivel educativo: la virtualización en el marco de la tensión inclusión-exclusión, las concepciones sobre el sujeto pedagógico y el rol social de la universidad pública.

Al analizar las percepciones sobre las políticas de continuidad educativa, prestamos especial atención a las formas en que eran nombradas y significadas. De esta manera, dimos cuenta de que las narrativas hacían foco en una escala local, es decir cercanas a sus espacios de trabajo más directos, y que desde allí se producían un conjunto de lecturas sobre el trabajo y las políticas durante la pandemia. Hicimos referencia, también, al reconocimiento que diferentes actores otorgaron al trabajo docente e identificamos que, en consonancia con lo mencionado anteriormente, predominó un enfoque descentralizado sobre la gestión educativa de la pandemia y sobre las autoridades universitarias.

En este primer análisis, no encontramos una lógica de diferenciación según identificaciones políticas. Sin embargo, estas sí parecen tener incidencia en las argumentaciones esbozadas sobre otros aspectos de la educación pública universitaria: la virtualización como posible estrategia de inclusión educativa, las lecturas sobre el sujeto pedagógico y la función social de la universidad. Planteamos, así, la idea de jerarquizaciones diferenciales para dar cuenta de cómo los posicionamientos políticos identificados tienen énfasis, acentos y omisiones en relación con las dimensiones mencionadas.

Las reflexiones de Badano (2019) nos permiten reforzar esta distinción entre las escalas de la política universitaria y su relación con los posicionamientos políticos. Cuando los sujetos son “llevados a la arena de su propio trabajo”, las opiniones parecen alejarse del ideario transformador (cualquiera sea el sentido de dicha transformación) que predomina cuando “los docentes universitarios hablamos de la universidad” (Badano, 2019, p. 314). Ese escenario cotidiano y ríspido, “donde no suceden cosas”, fue arrollado por la emergencia de la pandemia y por una dinámica de lo extraordinario que llevó a reconfigurar formas de trabajo conocidas por todos y todas. No hallamos en ese terreno las jerarquizaciones diferenciales que sí situamos en relación a tópicos más generales. La forma en que dichas percepciones se entremezclan con otros atributos laborales-personales (cargo, rango, dedicación), disciplinares y/o institucionales será un aspecto a profundizar en análisis posteriores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, C. H. y Leiras, M. (2005). *Subsistema de Gobierno Educativo*. Buenos Aires: Consorcio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE).
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar en Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 89-100.
- Badano, R. (2019). Acerca de las configuraciones del trabajo docente universitario. En F. Tálamo y M. Rozados (comps.), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (pp. 308-315). Paraná: AGMER Editora.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Casanova Cardiel, H. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México: UNAM-IISUE.

- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. CABA: UNIPE.
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V. y Siste, P. (2021). Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27-42.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 103-127.
- Monetti, M. (2020). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis educativa*, 24(1), 1-11.
- Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64.
- Rovelli, L. (2017). Instrumentos para el análisis de política educativa. En C. Suasnabar, L. Rovelli y E. Di Piero (comp.), *Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 37-53). La Plata: Edulp editorial.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.
- Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. New York: Routledge.
- Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H., Silvage, C., Benegas, I., Romero, M., Jofré, J., Berraondo M. (2009). Trabajo docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. *Fundamentos en Humanidades*, 10(20), 241-264.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2016). Narrativa, creación de teoría y construcción discursiva de la identidad. En E. Meccia (Ed.), *El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia* (pp.15-30). Santa Fé: Ediciones UNL.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno a las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 30, 73-88.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119.

## NOTAS

[1] Este artículo analiza información producida por un equipo de investigación federal e interdisciplinario de Argentina que trabajó en el marco del proyecto PISAC-COVID 19 "Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la pospandemia: un estudio multidimensional sobre las incertidumbres, odios, solidaridades, cuidados y expectativas desiguales en todas las regiones de Argentina", realizado por la Red del Estudio Nacional Colaborativo de Representaciones sobre la Pandemia en Argentina (ENCRESPA) con la dirección de Javier Balsa. Este proyecto ha contado con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. En el siguiente enlace se detalla información referida a las/os integrantes de la subred Educación y las tareas asumidas: <http://encrespa.web.unq.edu.ar/educacion/>. Más información general del proyecto en <http://encrespa.web.unq.edu.ar/>.

[2] Cabe destacar que la muestra obtenida en esta encuesta concentra una mayor cantidad de casos en los grupos que denominamos "Miradas cercanas al gobierno actual" y "Miradas equidistantes". Esta última contempla tanto a personas que se sienten cercanas a fuerzas políticas de izquierda como a personas que no quisieron o no pudieron identificarse con ninguna de las fuerzas políticas definidas como categorías de respuesta.

[3] En el texto de Miño Chiappino que integra este dossier también se destaca una lectura descentralizada de las políticas educativas para el caso de los y las docentes de niveles primario y secundario.

[4] Utilizamos la letra cursiva para recuperar expresiones utilizadas por los y las docentes en las entrevistas.

[5] Las percepciones organizadas de acuerdo a las jerarquías formales e informales dentro de la institución podrán ser objeto de futuras indagaciones.

[6] En esta preocupación se cuela un debate de los últimos años, vinculado a la definición de la educación universitaria como derecho, el crecimiento y democratización del sistema universitario y las fricciones que se producen con el perfil de estudiante que todavía reside en los imaginarios sociales (Pierella, 2017).

[7] En el caso de los y las docentes del nivel primario y secundario, la labor realizada no se percibe ignorada sino directamente cuestionada en la “opinión pública”. Para profundizar en este punto, se sugiere consultar el texto de Miño Chiappino en este mismo dossier.