



“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente

Carla H. Falavigna¹
Florenia Bergliaffa
Ornella S. Re

Resumen

La inclusión educativa supone no dejar a nadie por fuera de los espacios educativos, en este caso, por fuera de la universidad. Esto implica el desafío de construir una universidad para todxs. Aparece aquí un primer punto en el cual nos interesa detenernos: si la universidad es pública y de acceso libre y gratuito, ¿por qué, sin embargo, no es para todxs? “Inclusión”, en estos últimos años, es tanto el signo distintivo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho, como también el foco de un debate académico no cerrado. Este debate ha sido la temática que nos convocó a pensar en el reciente proyecto de investigación en el cual estamos trabajando². En este artículo, compartiremos el modo en que estamos explorando las contingencias de la inclusión –cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades– en su dimensión cotidiana y desde las experiencias de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Córdoba, centrándonos en estxs últimos. Recuperaremos algunas voces docentes que ponen en evidencia que

¹ Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC. CE: carla.falavigna@unc.edu.ar

² Proyecto de investigación: *Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico*. Período 2018-2021, proyecto aprobado en la línea Consolidar, institución que avala y financia SECyT- UNC. Resolución Secyt 411/18, 455/18 y 472/18.

la inclusión se ha convertido en una problemática cotidiana al interior de las aulas y ante la cual los docentes ensayan diferentes (y a veces contradictorias) estrategias.

Universidad pública - inclusión educativa- sectores populares - experiencia docente

‘I agree with the existence of special regimes for some students, but it depends on each case’. Notes about educational inclusion and teaching experience

Abstract

Educational inclusion involves not leaving anyone out of the educational spaces, in this case, out of the university; it implies the challenge of building a university for everyone. The first point we would like to analyse here is the following: if the university is public and it has open and free access, why, however, is it not for everyone? In recent years, ‘inclusion’ is both the distinctive sign of a series of state policies that promote higher education as a right, as well as the focus of an ongoing academic debate. This debate about inclusion has been the topic that brought us together and made us come up with the recent investigation project on which we are currently working on¹. In this paper, we will share how we are exploring the inclusion circumstances –how they occur, how they work, their effects, their difficulties– in their daily dimension and from the experiences of students and teachers of National University of Córdoba, focusing on the latter. We will recover some educators’ voices that put into evidence that inclusion has become an everyday problem within the classroom, where they practice different (and sometimes contradictory) strategies.

Public university - educational inclusion - popular sectors - teaching experience

Introducción

Cuando ponemos sobre la mesa el término “inclusión”, lo primero que se nos ocurre es pensar, por oposición, en la palabra “exclusión”. Tal como señalamos en el resumen, ante la necesidad de la inclusión en espacios universitarios, se nos plantea el desafío de construir una universidad para todos, y aquí nos preguntamos: si la universidad es pública y de acceso libre y gratuito, ¿por qué, sin embargo, no es para todos? Decíamos, también, que la temática de la “inclusión”, en estos últimos años, es tanto el signo distintivo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho, como también el foco de un debate académico no cerrado. No solo es el eje de un debate académico y conceptual,

sino también un problema cotidiano en las aulas para lxs docentes. La inclusión actualiza las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas y la tradición plebeya que conviven en las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2012).

En este escrito, problematizamos la inclusión –desde un enfoque socioantropológico– a partir de las perspectivas de docentes y no docentes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Nos preguntamos: ¿Cuáles son los problemas que se presentan para quienes trabajan a diario en torno a la inclusión educativa? ¿Cómo funcionan, en lo cotidiano, las políticas de inclusión orientadas a jóvenes y adultxs de sectores populares? Nos interesa explorar las contingencias de la inclusión –cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, dificultades, tal vez sus contradicciones– en su dimensión cotidiana y desde la perspectiva, en este caso, de docentes y no docentes de la UNC.

Partiendo de estas inquietudes, la escritura del texto se divide en tres grandes apartados. En el primero, nos dedicamos a comentar el actual proyecto de investigación –el enfoque, los objetivos y los interrogantes que guían nuestras búsquedas. En el segundo, recuperamos algunas voces docentes que ponen en evidencia que la inclusión se ha convertido en una problemática cotidiana al interior de las aulas y ante la cual los docentes ensayan diferentes (y a veces contradictorias) estrategias. En el último, enunciamos algunas reflexiones que intentan responder para qué sería esencial conocer la perspectiva de lxs docentes sobre las tensiones de la inclusión en la UNC.

Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Notas sobre el proyecto de investigación

El proyecto de investigación en el que estamos trabajando se titula “Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico”³. Este es continuación de proyectos subsidiados por SECyT desde 2006 y radicados en el área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. El tema que nos convoca desde hace más de una década es la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades de jóvenes y, más recientemente, adultos que ingresan (o aspiran a ingresar) a la universidad pública. Esto nos llevó, en nuestro último trabajo, a indagar sobre las trayectorias y experiencias de estudiantes provenientes de sectores populares y con becas de ingresantes de la UNC⁴.

Hoy, a más de 400 años de la creación de la primera universidad argentina y a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, el acceso a la Educación Superior en instituciones públicas en nuestro país sigue siendo un tema de controversia académica y social. La autonomía, las

³ Proyecto aprobado en la línea Consolidar. Institución que avala y financia SECyT- UNC. Resolución Secyt 411/18, 455/18 y 472/18, período 2018-2021.

⁴ La mayoría era la primera generación de estudiantes universitarixs en sus familias de origen.

formas de financiamiento, el rol del Estado, la democratización de la gratuidad y las políticas efectivas de inclusión son algunos ejes del debate (Dias, 2016). En relación con lo mencionado anteriormente, en los últimos años, diferentes estudios dan cuenta de un aumento en la cantidad de inscriptos en el nivel superior, advirtiendo a la vez un crecimiento del porcentaje de estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos en el sistema universitario (Bottinelli y Sleimnan, 2017; Mónaco, 2017; Rinesi, 2015; Terigi, 2014). En sintonía con estos datos, en el proyecto “Universidad y Escuela Secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos” (2010/2011), observamos que, en jóvenes de sectores populares, comenzar una carrera universitaria no formaba parte de su horizonte temporal. Sin embargo, en el marco de nuestro último proyecto “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública” (2016/2017), apreciamos cómo lenta, aunque progresivamente, la universidad comenzó a configurarse como una elección posible –apuntalada en un entramado relacional que incluía a la familia, docentes de la escuela secundaria y diversas políticas estatales de inclusión social y educativa. En esta línea, en aquellas indagaciones constatamos que la inclusión constituyó el signo de una serie de políticas estatales en torno a la educación superior concebida como un derecho. No obstante, como ya anticipamos, la inclusión es también objeto de controversia social; tal como se manifestó en el debate mediático en torno a la sanción de la Ley de ingreso irrestricto en 2015 (Fiorentino y Moretti, 2016). Al complejizar la problemática, y a partir de nuestro trabajo de campo, podemos agregar que la inclusión también es un problema cotidiano en las aulas para los docentes (en cada intento por compatibilizar las demandas sociales de inclusión y de calidad a la vez, en contextos de masividad); una actualización a nivel institucional de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2013); y el foco de un debate académico. En esta dirección, las políticas de inclusión forman parte de un eje conceptual mayor: la democratización de la universidad que se despliega en dos caras (Chiroleau, 2016). En su faceta interna, la democratización tiene que ver con la composición del cogobierno y la representación de los distintos claustros; mientras que en su cara externa se trata de la búsqueda por una mayor representación social de los diferentes grupos sociales (o clases) al interior de la institución. Es en este segundo punto donde el debate académico se afina, puesto que a medida que las políticas de inclusión caminan en su implementación, se comienza a reconocer que ya no se trata tan solo de la extensión de derechos (de acceder a estudios superiores en este caso), sino que la inclusión también pone en juego exigencias de democratización de “segunda generación” (Chiroleau, 2016): no es suficiente garantizar el acceso, sino que se vuelve fundamental que estas personas alcancen “buenos resultados” (puedan permanecer y egresar). Es necesario un trabajo en torno a reducir las desigualdades sociales, dado que una inclusión realmente democratizadora debe ser capaz no solo de universalizar el acceso, sino también de garantizar educación de calidad para todos. ¿Cuáles son los argumentos que entran en discusión en estos debates académicos? ¿Cómo se juegan la inclusión y la calidad

educativa en el ingreso de sectores populares a la universidad pública, en un contexto de transformaciones en las políticas estatales vinculadas con la Educación Superior? ¿Cómo vivencian estudiantes y docentes estas tensiones? Nos interesa, en primer lugar, explorar las contingencias de la inclusión –cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades– en su dimensión cotidiana y desde las experiencias de estudiantes y docentes de la UNC. En segundo lugar, proponemos indagar las tramas de relaciones en las que dichas prácticas se desarrollan, atendiendo a las transformaciones en la dinámica institucional universitaria ligadas a los cambios de gestión nacional y de la UNC resultantes de las elecciones del año 2015 y 2016, respectivamente. Al mismo tiempo, proponemos sumergirnos en un actor en el que no hemos profundizado en indagaciones previas: la/el docente universitarix; indagar cómo son sus experiencias en el actual período histórico-político. Por último, planteamos registrar los modos en que la institución universidad aloja (o no) a estxs estudiantes y docentes, sus políticas de inclusión y las tensiones (y quizá contradicciones) que implica la puesta en práctica de estas.

Así, nuestro objetivo general es conocer las experiencias de estudiantes y docentes universitarixs en relación con políticas de inclusión, a través de un análisis socioantropológico de prácticas y procesos educativos e institucionales en el ámbito de la UNC. Los objetivos específicos son varios, pero en este escrito nos centraremos en uno de ellos: indagar las tramas de relaciones en las que las experiencias de ingreso se desarrollan, atendiendo particularmente a la perspectiva de docentes universitarixs y las problemáticas cotidianas ligadas a las tensiones entre inclusión educativa y calidad académica.

En relación con el enfoque, nos acercamos a la problemática desde una perspectiva socioantropológica que permita circunscribir el fenómeno en una discusión teórica, en donde retomamos nociones como “trayectoria”, “percepciones” y “estrategia” (Bourdieu, 2003), y abordarlo desde un enfoque etnográfico. Esto nos permite ver las implicancias subjetivas de la implementación de políticas públicas alrededor del ingreso en lxs estudiantes y docentes, desde la perspectiva de lxs actores en primera persona, y así enriquecer las descripciones estadísticas. Investigamos desde un abordaje etnográfico, centrado en las técnicas de observación-participante, análisis documental y realización de entrevistas en profundidad. La etnografía constituye un modo de conocimiento que implica un trabajo de campo intensivo y prolongado, empleando la propia persona del/la investigador/a como principal herramienta de conocimiento (Guber, 2014). Para ello, recurrimos a una estrategia etnográfica centrada en acompañar las experiencias estudiantiles en la universidad de manera procesual y relacional; es decir, recuperando las múltiples dimensiones, relaciones y agencias involucradas en el hacer-se de lo social (Quirós, 2014; Latour, 2008; Ingold, 2011). Dicha estrategia también implica reconstruir e integrar perspectivas nativas de carácter vivencial, en lugar de reducirlas a aspectos intelectuales o ideacionales de la experiencia (Quirós, 2014). Esta disposición se traduce en un trabajo de campo que se desarrolla a través de relaciones de interconocimiento con otras personas y en una reflexividad que se potencia cuando quien investiga se habilita a ocupar una posición en un sistema de relaciones y a ser afectado. Estos son principios

metodológicos con los que Favret-Saada (2010, 2015) invita a dar estatuto epistemológico a los aspectos no verbales, afectivos, involuntarios, no representacionales de la comunicación humana.

“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Relatos docentes ante las tensiones de la inclusión educativa

Decíamos que la “inclusión” es un problema cotidiano en las aulas para lxs docentes, dado que lxs enfrenta a distintas situaciones en donde tienen que tomar decisiones que, a pesar de que se encuentren enmarcadas en resoluciones institucionales, se llevan a cabo desde las concepciones que cada profesorx tiene. Así, ante una misma problemática, lxs docentes ensayan diferentes estrategias. Estas no solo son disímiles y a veces contrarias entre unxs y otrxs docentes, sino que a veces también son contradictorias entre las prácticas pedagógicas y discursivas de ellxs mismxs.

En este punto, a modo de ejemplo, nos detendremos en una política puntual de inclusión educativa: el régimen de alumnxs trabajadorxs. Tal reglamento es común a todas las unidades académicas pertenecientes a la UNC, pero luego cada facultad le imprime sus matices propios y lo comunica a sus estudiantes y docentes. El modo en que esto llega a lxs estudiantes –y los modos en que cada unx interpreta y se apropia– y las formas en que cada docente lo pone en práctica también llevan la impresión de las particularidades de cada sujeto. En consecuencia, cuando indagamos con docentes universitarixs cómo se “aplica” la reglamentación para estudiantes trabajadorxs, recibimos distintas respuestas a nivel macro y, también, disímiles a nivel micro (cada docente tiene un margen de libertad para resolver las evaluaciones, por ejemplo, como quiere). Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son las tensiones entre esta normativa y las prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo entienden, lxs docentes, la cuestión de la calidad académica? ¿Cómo se dan –en situaciones como éstas– los procesos de enseñanza y aprendizaje? Una de las hipótesis provisorias que manejamos es que para muchxs docentes se llegaron a flexibilizar en demasía las condiciones de cursado y evaluación desde este reglamento, en consecuencia, se ve perjudicado el aprendizaje del alumnado mismo. En este sentido, nos preguntamos: ¿Necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? ¿Cómo esta posibilidad (o imposibilidad) de inclusión depende, muchas veces, de lxs docentes?

En una entrevista realizada a una docente de los primeros años de la UNC en una facultad de Ciencias Humanas, ella nos dice que acuerda con la existencia del régimen, pero que “depende de cada caso”, “algunos estudiantes se aprovechan de la situación”, “no hacen nada”. Nos dice: “Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Cuando continuamos con la entrevista, esta

docente suma además otro factor que intervendría en los modos que tienen lxs docentes de resolver situaciones en relación con la reglamentación: el “miedo”. Ella nos comenta que “le tienen miedo (al régimen), tienen miedo que les hagan problemas, por eso lo cumplen”.

Cuando entrevistamos a otra docente de los primeros años de cursado en una Facultad de Ciencias Exactas, ella comenta que, a partir de su experiencia como docente en el ingreso, lxs estudiantes “se escudan en el régimen y, aun pudiendo venir, a veces no vienen, y así (...) se dedican a hacer lo mínimo indispensable; después, cuando los evaluamos, obviamente les va mal porque no han estado ahí, en el aula, debatiendo cara a cara con uno”.

En un capítulo para un libro⁵ recientemente publicado, recreamos con miembros del equipo de investigación la siguiente escena educativa:

“¿Cómo resolvemos la tensión entre las políticas de inclusión y la calidad académica?”, preguntó en voz alta una profesora, en medio de una reunión entre algunos docentes, estudiantes de distintos años y un funcionario de la gestión institucional, en una facultad de ciencias humanas. La reunión tenía por objetivo comenzar a revisar el régimen de alumnos y delinear un nuevo régimen específico para alumnos trabajadores. “Yo he hecho toda mi carrera como empleada administrativa y de comercio –se atajó la docente–, ¿cómo no voy a querer que los que trabajan puedan acreditar? Pero hay que ser equitativo en las oportunidades educativas que se dan. Yo necesito diferenciar entre quienes se comprometen y quienes no lo hacen; y si no tengo asistencia, ni calificación ni evaluación (...)”. (Falavigna et al., 2020, p. 175)

La dificultad, puesta en estas palabras, se ligaba a la posibilidad de un régimen estudiantil que no exija asistencia. Tanto en esta última escena, como en los fragmentos de entrevistas anteriores, estamos –explícita o implícitamente– rodeando la idea de “la calidad académica” puesta en tensión con la “igualdad” de oportunidades. Es aquí donde retomamos el interrogante: ¿necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? Desde nuestra investigación, estamos iniciando el proceso de trabajo de campo y, por este motivo, aún no podemos comunicar otros resultados. Sin embargo, nos parece oportuno compartir las preocupaciones que guían nuestras observaciones y entrevistas: ¿Qué otras discusiones se plantean respecto de la calidad académica y este régimen? ¿Quiénes participan de esas discusiones y qué participación tienen lxs destinatarixs? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? ¿Cuáles son las estrategias que cada docente pone en juego en términos de “prácticas concretas”?

Las prácticas docentes están atravesadas por múltiples tensiones y contradicciones que se entrecruzan con la tarea central que es en torno al conocimiento; “se habla de ella como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por

⁵ Falavigna, C, Luna, M. y Sarachú, P. (2020). Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la universidad: sobre tensiones en la «inclusión». En: da Porta, E. y Uzín, M. (comp) *Miradas sobre el presente. El discurso como práctica, las prácticas como discurso*. Córdoba: CEA.

el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos” (Edelstein, 2003, p. 71). Todos estos factores se vuelven constitutivos de la práctica docente y atraviesan la construcción del oficio de profesora.

Reflexiones finales

En un escrito del boletín de Antropología y Educación⁶, se expresa que en las últimas investigaciones ligadas a esta temática aparece como punto en común la intención de “incluir” en la implementación de políticas del Estado desde 2003. En ese momento “...hubo cambios en las políticas socioeducativas, que, a diferencia de las directivas de la década de los 90, se dirigieron hacia el afuera de la escuela, procurando, por medio de intervenciones diversas, lograr la ‘inclusión educativa’...” (Neufeld, 2011, p. 16). En tal escrito, se afirma que reconocer esta redefinición de la etapa neoliberal en la relación entre el Estado y las clases subalternas permite contextualizar los temas de investigación dando cuenta de su particularidad histórica. Además, esto posibilita tener un lugar desde donde se pueden complejizar los contextos en los que se realiza el trabajo de campo, desnaturalizando las formas en que se implementan las políticas y extrañando los sentidos que producen los actores en torno a ello. Esto último es interesante porque implicaría visibilizar los aspectos que son naturalizados, es decir, “no vistos” por los actores educativos y que pueden, de cierto modo, impedir/obstaculizar el acceso a las políticas en cuestión. Hacia el final de su escrito, las autoras se hacen una pregunta (que, en nuestra investigación colectiva, formulamos con otras palabras): ¿cómo se vinculan las personas a las tramas de significación que contienen las políticas de “inclusión” y en qué forma se apropian de ellas? Aquí nos quedamos pensando en algunos de las estudiantes entrevistadas que, muchas veces, desconocían las políticas, reglamentaciones y resoluciones de inclusión puestas en marcha en la unidad académica en la que cursan sus carreras; o (aun haciendo uso de ellas) no las reconocían (¿no eran conscientes?) como tal. También, algunos de las docentes entrevistadas, aun estando a favor de las reglamentaciones en pos de incluir a más estudiantes, desconocían los modos de implementación o no acordaban del todo porque les parecía que iba en detrimento de la “calidad” académica.

Volvemos, así, al eje que atraviesa este escrito: si hacemos zoom ahí en las aulas, ¿qué pasa con las prácticas docentes y sus estrategias puestas en juego? Si ampliamos la mirada y nos centramos en lo micro, en cada una de las facultades de la UNC, ¿cuánto permiten y/o obstaculizan las políticas y modos de gestión particulares de cada una de las unidades académicas en que esas docentes ejercen sus prácticas? Si nos centramos más en el orden de lo macro, ¿qué pasa con los condicionantes estructurales?, porque bien sabemos que quienes cuentan con mayor familiaridad en relación con el medio universitario –en términos

⁶ Jouandon, M., Pallicer, R., Pinedo, C. y Tevez, E. (2015). La “inclusión” y sus tensiones en la educación como contexto y dimensión. pp. 51-55. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9.

de recursos provistos por la familia o heredados- tendrán mayores posibilidades de ingresar, permanecer y egresar.

Algunas políticas de inclusión, llevadas adelante durante los últimos años en la UNC, generaron mayores posibilidades de acceso de los sectores populares a la universidad, pero en muchos casos no funcionaron porque se fueron chocando con disposiciones cognitivas de lxs estudiantes⁷. La tensión entre las estrategias de evasión y rodeo del conocimiento construidas en la escuela secundaria (y transportadas a la universidad) y las nuevas exigencias académicas que se plantean en los ingresos, es una problemática social que, si no es tenida en cuenta y trabajada por lxs docentes en las aulas, y como política institucional, difícilmente el ingreso pueda resultar inclusivo. En resultados de proyectos anteriores en relación con las experiencias de estudiantes de sectores populares en la universidad, vimos cómo en el ingreso las trayectorias escolares previas se ponen en tensión con estilos institucionales y potencian condiciones de fragilidad en la relación con el conocimiento. Por todo esto, consideramos de fundamental importancia no solo conocer las experiencias de estudiantes, sino también la de docentes para poder comprender mejor la complejidad de los cruces entre trayectorias, estrategias y políticas de inclusión y calidad académica. A partir de las dimensiones que vamos describiendo y analizando en este proyecto de investigación, nuestra apuesta como equipo es aportar datos para desarrollar criterios que contribuyan en el diseño de políticas universitarias orientadas a favorecer el ingreso, la permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes provenientes de sectores populares.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2017). El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión. En *La universidad que supimos conseguir*. Edición especial. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>

⁷ Ya hemos dicho en trabajos anteriores que tales disposiciones son construidas en la trama de lo social (Ortega, 2008).

- Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América latina. *Revista Política Universitaria*, N°1, pp. 26-31. Córdoba: Instituto de estudio y capacitación. Federación nacional de docentes universitarios. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/31096/CONICET_Digital_Nro.66525a00-9fda-460f-8202-6c6a10dbb738_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Dias, M. A. (2016). Desafíos de la Educación Superior a la luz de la reforma de Córdoba. *Integración y Conocimiento*, 2 (5), pp 24-34. Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15723/27723>
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 33 pp.71-89. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/911>
- Favret-Saada, J. (2013). “Ser afectado” como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá. Revista de antropología*, 23, pp. 49-67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169039923002>
- Filmus, D. (comp.) (2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- Fiorentino, J. E. y Moretti, M. (2016). La implementación del ingreso irrestricto en Educación Superior según las perspectivas de los medios gráficos de mayor difusión en Argentina. Caso Clarín y La Nación en relación a la modificación de la Ley de Educación Superior. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 38 (20), pp. 17-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7139803>
- Guber, R. (comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: IDES / Miño y Dávila.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Mónaco, J. (2017). Primera generación de estudiantes. ¿Por qué yo no? En *La universidad que supimos conseguir*. Edición especial. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional.
- Neufeld, M. R. (2011). El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. En: Pereyra Tosta, S. y Rocha, G. *Diálogos sem fronteira: História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Brasil: Autêntica Editora.
- Ozollo, M. F. y Papparini, C. H. (2016). *El “otro” con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.

- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ortega, F. (comp.) (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar Antropología y Ciencias Sociales*, 12(17), pp. 47-65. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50883>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Servetto, S., Maldonado, M. y Molina, G. (2015). *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Ibero*.