

Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas



Título: “Una descripción del rezago en las trayectorias académicas de las y los estudiantes de la Cohorte 2016 del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política del IFDC-SL”.

Lic. Kathrin G. Schwender

Director: Esp. Fernando Rodríguez Luiz

Año: 2024

ÍNDICE

Introducción	pág.1
Formulación del Problema	pág.2
Objetivos	pág.2
Estado del Arte	pág. 4
Marco Teórico	pág. 7
Metodología	pág.10
CAPÍTULO 1: Tramas burocráticas/administrativa y condiciones de posibilidad histórica de los IFDC en San Luis	pág.14
Contexto de creación de los IFDC en San Luis	pág.14
IFDC San Luis	pág.17
Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política	pág.20
CAPÍTULO 2: Las y los estudiantes y sus trayectorias académicas	pág.23
Trayectorias teóricas en el plan de estudio	pág. 23
Perfiles socioeconómico-familiar de las y los estudiantes del Profesorado en Educación Secundaria en Ciencia Política del IFDC-SL	pág. 28
Tensión entre las trayectorias teóricas y reales. La cronología de las experiencias académicas y el rezago.	pág. 40
CAPÍTULO 3: Estrategias y Políticas de Retención. Experiencias Institucionales	pág. 45
Herramientas estatales de inclusión educativa	pág. 46
Medidas Institucionales	pág. 49
Conclusiones	pág. 61
Bibliografía	pág. 68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organigrama General	pág. 18
Figura 2: Plan de estudio	págs. 23-25
Figura 3: Género	pág. 30
Figura 4: Perfil estudiantil según el rango etario	pág. 31
Figura 5: Interseccionalidad entre el género y la edad	pág. 31
Figura 6: Lugar de residencia	pág. 33
Figura 7: Estudios Superiores Previos	pág. 33
Figura 8: Situación Laboral	pág. 34
Figura 9: Flexibilidad de la carga horaria	pág. 35
Figura 10: Carga horaria	pág. 35
Figura 11: Hijos	pág. 36
Figura 12: Cantidad de hijos	pág. 37
Figura 13: Residencia de los y las hijas	pág. 38
Figura 14: La colaboración con tareas en el hogar	pág. 38
Figura 15: Percepción frente a la incidencia de las tareas del hogar en dedicación a la carrera	pág. 39
Figura 16: Formación de progenitores	pág. 40
Figura 17: Trayectorias reales de los y las 63 estudiantes aspirantes Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas	pág. 41
Figura 18: De los y las estudiantes en condición de libre y que no han solicitado readmisión a la fecha	pág. 42
Figura 19: De los y las estudiantes en condición de regulares	pág. 42
Figura 20: De los y las estudiantes en condición de condicionales	pág. 43
Figura 21: Las percepciones de los y las estudiantes Condiciones que dificultaron su trayectoria académica	pág. 48
Figura 22: Obtención de becas	pág. 49
Figura 23: Composición de becas	pág. 49
Figura 24: Asistencia al Área de Acompañamiento Estudiantil	pág. 51
Figura 25: Tiempo dedicado al estudio	pág. 52
Figura 26: Motivación de la elección de la carrera	pág. 53
Figura 27: Efecto de la pandemia 2020	pág. 57

INTRODUCCIÓN

La Convención Americana sobre Derechos Humanos en su capítulo 3 artículo 26 del año 1969 y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de 1998, reconocen a la Educación Superior como un Derecho Humano. Esto posiciona al Estado, en consonancia con nuestra Constitución Nacional, como el garante del derecho a la Educación Superior, tanto en relación al acceso, como a la permanencia y finalización de los estudios superiores.

La Ley de Educación Superior Ley N° 24.521 en su artículo 1 establece:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social (Ley N° 24.521, 1995).

Es por esto que nos resulta de especial interés indagar acerca del acceso y permanencia en la Educación Superior, haciendo foco en el rezago¹ de las trayectorias académicas de las y los estudiantes del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC SL). Esta preocupación educativa puede afectar de manera negativa el desarrollo y las oportunidades futuras de los y las estudiantes, retrasando su graduación, inserción laboral y la imposibilidad de continuar los estudios. La mencionada situación pone en tela de juicio los principios de justicia educativa y educación pública como derecho si se dan sólo en el acceso y no se logra la permanencia y graduación.

En el marco de la Educación Superior, el Informe Nacional de Indicadores Educativos² con datos de 2022 nos refiere que el 29% de estudiantes universitarios egresa en el tiempo teórico de duración de las carreras. Por otra parte, la tasa de retención en el primer año es del 63%, lo que significa que solo 2 de cada 3 estudiantes continúan los estudios al año siguiente. Este informe se realizó en el marco del Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022.

¹ Cfr. Zandomeni y Canale, 2013.

² Elaborado por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa con el apoyo del Observatorio del Derecho a la Educación y de los equipos técnicos de Gestión Integral de la Información.

De acuerdo al mencionado Informe, el mismo refiere que: “existen importantes limitaciones en cuanto a la disponibilidad, actualización y cobertura de la información sobre la formación de docentes en Argentina para el nivel nacional” (Dabenigno y Bottinelli, 2020-2021, pág. 108). Se trata de un déficit que deberá ser abordado en breve para poder contar con indagaciones estratégicas para el planeamiento de la formación docente, en el marco más general de la propuesta de oferta educativa para los próximos años.

En cuanto a las investigaciones y datos disponibles en Educación Superior acerca de la problemática que nos convoca, hay una brecha referida al número de producciones y la circulación de las mismas entre la Educación Superior Universitaria y la Educación Superior No Universitaria, situación que refleja la complejización del tema/ objeto investigado.

El rezago de las trayectorias en la formación inicial resulta de interés y de debate en general, situación que otorga la relevancia propia que debe tener una investigación (Wright Mills, 2003). Es por ello que es importante realizar investigaciones relacionadas a la temática para delinear posibles soluciones y abordajes de contención para que los y las estudiantes puedan completar sus trayectorias académicas, de acuerdo a las posibilidades de cada uno. Las políticas públicas de los gobiernos encaminados a mejorar la graduación universitaria que se han implementado en la Argentina se analizan en función de la información, las señales y los recursos (García de Fanelli, 2017).

Formulación del Problema

El abordaje del rezago supone una mirada integral de cada uno de los aspectos que componen las trayectorias académicas.

Los modos de abordar y construir los problemas de investigación, implican un rol central del sujeto que investiga. Retomando la idea de habitus de Bourdieu, como “el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos percibimos el mundo y actuamos sobre él, utilizando para ello diferentes marcos de referencia” (Salvia, 2007, p.4), se construyen algunos de los interrogantes desde los cuales parte el análisis. ¿Cuáles son los factores del rezago?, ¿qué datos tiene y produce la institución en el IFDC SL en relación al rezago?, ¿se toman medidas en relación a esto?, ¿cuáles suelen ser los momentos más críticos de la trayectoria académica de los y las estudiantes?, ¿cuál es el perfil (socio-económico y

académico) del/la estudiante del profesorado en educación secundaria en ciencia política? Los planes de estudio, ¿inciden en el número de estudiantes que no logran finalizar la carrera en tiempo y forma? Estas preguntas se escuchan cotidianamente en las instituciones de educación superior, e intentan dar cuenta de un fenómeno de difícil abordaje y gran complejidad, ya que involucra aspectos contextuales, institucionales, subjetivos, epistemológicos, pedagógicos, entre otros.

Esto provoca que el interrogante que guía esta investigación sea lo suficientemente extenso como para que nos permita aproximarnos al problema de manera integral, pero lo suficientemente acotado como para focalizar en la situación específica. Por lo expuesto, la pregunta que guiará la investigación es: ¿Qué factores han influido en el rezago de las trayectorias académicas de las y los estudiantes pertenecientes a la cohorte 2016, del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política del Instituto de Formación Docente Continua San Luis?

El objetivo general es identificar y describir los factores que inciden en el rezago de las trayectorias académicas de los y las estudiantes de la cohorte 2016 del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política del IFDC-SL.

A su vez los objetivos específicos son vértices del corpus de investigación organizando los capítulos. En primer término, reconstruir el contexto socio/histórico de la creación de los IFDC de la provincia de San Luis y el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política en particular.

Luego, establecer el perfil socio-económico, académico y familiar del estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política, con la finalidad de identificar los factores que tienen incidencia en el rezago en las trayectorias académicas de la población estudiada.

En tercer término, describir las políticas institucionales y nacionales de contención que afectan las trayectorias académicas de los y las estudiantes del profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política en cuanto al foco de esta investigación, el rezago.

Por último, es nuestro interés realizar un aporte teórico en relación al objeto de investigación abordado.

Estado del arte

Acerca de la temática, encontramos variada bibliografía y antecedentes, sin embargo, es preciso aclarar que también se presentan diversos enfoques que indagan sobre la problemática. Para esta presentación se rescataron los siguientes estudios sobre la problemática, sin desconocer publicaciones y congresos que se han realizado en los últimos años marcando lo relevante de nuestro interés investigativo.

En primer término, se analizan trabajos latinoamericanos que focalizan en el problema y posibles metodologías de trabajo. Es preciso señalar que en la región latinoamericana la temática tiene una alta producción en educación superior en general, mientras que en el caso de Argentina las investigaciones están focalizadas en la educación superior universitaria. En segundo término, en el ámbito nacional existen producciones académicas de relevancia, y por último se analizaron producciones de conocimiento que tuvieran como marco referencial la provincia de San Luis, específicamente educación superior.

En referencia a América Latina, Bibiana Castro-Montoya, Rubén Manrique-Hernández, Difariney González-Gómez y Ángela Segura-Cardona (2020) en su trabajo intentan explorar la relación entre factores demográficos, socioeconómicos y académicos de ingreso de las y los estudiantes a la universidad con el resultado final, definido como graduación, deserción o rezago y se reconstruyó la trayectoria académica del/la estudiante en términos de frecuencia, tipo, duración y periodo de las desvinculaciones. Se concluye que la desvinculación temporal está presente tanto en graduados como desertores y rezagados. Plantean que no es sencillo trabajar el concepto asociado al abandono, entendiendo que el mismo no es un concepto lineal y que resulta complejo abordarlo desde lo operativo también. Establecen las diferentes perspectivas de estudio del rezago y del abandono y entienden que el contexto específico debe ser tenido en cuenta. Este trabajo se focaliza en una Universidad Privada en Medellín, Colombia.

Otros autores que estudian la temática mencionada son Ileana del Rosario López, Carlos Estrada Pinto y Antonio Armando Aguilera Güemez (2015) que en su trabajo realizan

un análisis de los datos de los y las estudiantes desde un punto de vista cuantitativo para tratar de realizar el seguimiento de la trayectoria académica y, de este modo delinear, a partir de este relevamiento, posibles estrategias que tiendan a disminuir el rezago de las trayectorias académicas. Esta investigación fue realizada en la Universidad Veracruzana de México.

En relación a las producciones argentinas, focalizamos en el trabajo de Norma Zandomeni y Sandra Canale (2013) que parten de reconocer que el estudio de las trayectorias académicas constituye una línea de investigación capaz de aportar información relevante al debate acerca de los fenómenos de rezago y abandono y sustentar el diseño de estrategias orientadas al logro de una educación superior más inclusiva. Lo motivador de este trabajo es que distingue regularidades en el rezago que se producen en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral; situación que permite desde las metodologías, cualitativas y cuantitativas, identificar y reconstruir los factores exógenos y endógenos de dicha problemática. Las autoras entienden que el abandono se encuentra frecuentemente relacionado con el rezago y por ello se debería abordar desde una postura de procesos que la mayoría de las veces es resultado de una serie de acontecimientos que eventualmente llevan a dejar los estudios de manera permanente (exclusión educativa). Es por esto que el rezago cobra relevancia en el análisis de las trayectorias académicas.

El “Estudio sobre las características del perfil del ingresante de la Universidad de Chubut” realizado por Carlos Brito Cabrera y Marco Ramos Velásquez (2017) nos permite pensar y reflexionar desde una metodología cuantitativa el conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a los y las estudiantes y poder identificar particularidades y características que atraviesan la problemática investigada (Brito Cabrera & Ramos Velásquez, 2017). En este sentido se trabajó bajo la presuposición de que existen rasgos que son propios de algunos individuos y que además son compartidos por y entre otros. Dichos rasgos son factibles de contraste y comparación. Las características cuantitativas incluyen aspectos tales como la edad y los estudios realizados, todos estos factibles de contabilizar o ser reducidos a escalas numéricas. Por otro lado, especifica que identificar características cualitativas significa dar cuenta de aspectos no numerables, mensurables ni susceptibles de ser medidas: es decir, propiedades que pueden ser consideradas solamente a nivel nominal (género, gustos, procedencia geográfica, condición laboral, familia a cargo, composición del núcleo familiar,

entre otros.) A los fines de este trabajo el perfil estará constituido por estas categorías: género, Edad, Lugar de Residencia, Estudios previos, Trabaja / actividad laboral, y Familia a cargo.

El trabajo de Manuel Giovine y Ana Antolin Solache (2020) aborda la temática a partir de un análisis cuantitativo, la investigación realizada se centra en estudiar el aumento sostenido de matrícula de las universidades de Córdoba, identificando que una gran proporción de esos estudiantes son de primera generación, con lo cual se enfrentan a situaciones de dilación en sus estudios. A partir de la identificación de esta situación entienden que se desarrollan estrategias de persistencia y de sustitución, que intentan subsanar esta circunstancia. Estas estrategias institucionales van a estar asociadas a condiciones objetivas para promover la permanencia o movilidad de sus estudiantes.

Al interior de este foco de exploración también encontramos a Flavia Terigi (2009) haciendo un abordaje a la temática desde las trayectorias escolares. Su aporte intenta mejorar la equidad con calidad de la educación básica, poniendo el foco en la prevención del fracaso escolar, y generando al respecto un sistema de “acciones preventivas”. Terigi en su análisis en el nivel primario y secundario propone dar visibilidad a ciertas problemáticas, tales como las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad, los bajos logros de aprendizaje; circunstancias que se transforman en factores cruciales. A partir de las investigaciones de dicha autora se encuentran una serie de producciones académicas que utilizan sus resoluciones teóricas metodológicas para el ámbito universitario reconstruyendo la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente (Jacinto, 2013; Rabossi, 2011; Lion, 2017; y Sibilía; 2018; entre otros).

En referencia a la provincia el trabajo académico de Silvia Baldivieso, Noelia Barrios y María Constanza Valdéz (2021) realizan una aproximación a la temática del rezago y abandono de los estudios superiores haciendo un análisis institucional y teniendo en cuenta la perspectiva de los actores educativos. En este trabajo se advierte sobre la gran brecha existente entre la matrícula de ingresos y egresos y la duración teórica y duración real de los y las estudiantes en su recorrido académico en la Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Establecen la importancia de desarrollar estrategias que cuiden el avance curricular y puedan asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes en el ámbito académico.

En lo que hace específica referencia al IFDC-SL el trabajo abordado por Griselda Dosio, María Martha Garro y Silvina Romero (2015) donde se aborda a los estudiantes ingresantes al Instituto de Formación Docente Continua San Luis para conocer sus expectativas sobre ser estudiantes. Se intenta indagar acerca de las características de los y las ingresantes y cuáles son sus ideas sobre estudiar una carrera docente para poder analizar si existe alguna relación entre estas ideas y la causa del abandono

Como ya se ha mencionado, la mayoría de los trabajos tienen el foco puesto en la educación superior universitaria, por lo cual resulta interesante indagar y generar datos en relación a la educación superior no universitaria, específicamente en la Ciudad de San Luis, Argentina y el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política.

Marco Teórico

La educación superior forma parte del Sistema Educativo Argentino, en este sentido se puede distinguir, teniendo en cuenta la ley 26.206 (2006) un sistema educativo obligatorio que involucra el nivel inicial, primario y secundario y por otro lado la educación superior que incluye tanto el ámbito universitario como no universitario (ley 24521, 1995), que si bien no es obligatorio se reconoce a todos los ciudadanos y ciudadanas el derecho al acceso y la permanencia.

Esto supone que el nivel superior se encuentra organizado bajo los principios de un sistema con una estructura predeterminada, con un currículum prescripto, con orientaciones metodológicas y con normativas específicas.

Un sistema educativo es un modelo que se toma como marco para impartir conocimiento de modo sistemático, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad en el que se encuentren los y las estudiantes. En el caso de la formación docente este sistema se encuentra regulado específicamente por la resolución CFE N°30/2007. Donde en su artículo 1° se establece:

Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son: a) Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional. b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el

trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

Al igual que el resto del sistema, la educación superior y la formación docente, suponen una trayectoria determinada de quienes asisten a los procesos de formación que en ellas se brindan.

a- Trayectorias educativas y trayectorias académicas

Siguiendo los postulados de Terigi (2009), las trayectorias educativas son entendidas como un concepto amplio y abarcativo en el cual se contemplan los diferentes espacios de educación formal y otros ámbitos donde pueden acceder a otros aprendizajes como la producción creativa, la práctica deportiva, acción solidaria entre otros.

La trayectoria escolar en cambio remite para la autora exclusivamente a los recorridos dentro de la educación formal. Si bien Terigi (2010) hace referencia a las trayectorias escolares, es posible trasponer esas nociones al ámbito de la educación superior. Vamos a recuperar el posicionamiento expuesto por Zandomeni y Canale (2013) en el cual hace la distinción y especificación:

Por su parte, el término trayectoria escolar, si bien se utiliza con frecuencia en la educación superior, reconoce su origen en el estudio de esta temática en el nivel medio y en el primario. Por lo antes expuesto, se opta en este trabajo por el término trayectorias académicas, en tanto se abordarán sólo cuestiones vinculadas a la educación formal y, en particular, referidas a la educación superior. (2013, pág. 3)

El análisis de las trayectorias es complejo, en tanto que involucra aspectos institucionales y subjetivos, lo cual ha dado lugar a disquisiciones.

b- Trayectorias teóricas y reales.

Retomamos la suposición de Terigi (2009) de que las trayectorias previstas por el sistema educativo no coinciden necesariamente con las trayectorias que los y las estudiantes transitan efectivamente. Esta situación se tradujo en problemáticas que se enunciaron de

distintas maneras tales como desgranamiento, deserción, abandono, expulsión, retraso en las trayectorias educativas³.

En este sentido, cobra una importancia fundamental recuperar las nociones de trayectorias teóricas y trayectorias reales. Siguiendo el trabajo de Terigi (2009) es posible identificar que, en los sistemas educativos actuales, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción, se ha delineado a partir de un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado. Estas expectativas señalan la “trayectoria teórica”, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada (Terigi, 2009).

Por otro lado, Terigi plantea la noción de trayectorias reales, la autora menciona que es posible identificar “(...) itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas (...)” pero “(...) gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”, con lo cual es posible advertir que estas trayectorias reales indican los modos o formas en que los y las estudiantes transitan sus trayectorias académicas.

Para explorar este desfase de tiempos-esperados y reales- en las trayectorias académicas del IFDC SL retornamos el escrito de Canale, Pacífico y Pagura, (2010) que utiliza el concepto de rezago en la educación superior, para indagar la problemática antes mencionada. La temática se complejiza en el Sistema de Educación Superior por la condición de las y los estudiantes (condición de libre y regular) ya que la cursada es más permisiva, flexible, que los tiempos predispuestos para organizar las trayectorias académicas que los tiempos prefijados por los diseños curriculares. Es decir, por un lado, las trayectorias teóricas en los institutos de formación docente (como instituciones de educación superior) se construyen en un campo de tensión entre lo predispuesto por el plan de estudio, diagramado bajo los criterios de organización de gradualidad y la anualización, y lo señalado por el Régimen Académico Institucional (RAI) que facilitan las matrices de funcionamiento para posibilitar la cursada de los y las estudiantes. Por otro, las trayectorias reales, que visibilizan

³ Es preciso aclarar que las definiciones también tienen una determinada carga valorativa, poniendo el énfasis en el estudiante, en la institución o en lo contextual.

estos modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la formación académica, que materializan tomas de decisiones -conscientes e inconscientes- de resolución de problemas y factores que inciden en ellas.

c- Rezago

Para poder abordar la tensión que cobran las trayectorias académicas reales y teóricas utilizamos el concepto de rezago pensado y construido por Canale y Zandomeni (...) como la situación en la que un/una estudiante permanece más tiempo en la institución de lo que contempla el plan de estudios, es decir que no se ha graduado en el plazo teórico esperado.

A su vez, Popkewitz (1998) señala que el rezago educativo tiene una doble dimensión como condición de diseño tanto de causas individuales como colectivas. Por todo lo anteriormente expuesto es que es preciso concebir el rezago como un proceso, que no queda reducido a una sola variable, sino por el contrario debe ser abordado como una problemática compleja en la cual inciden diversos factores, que pueden desembocar en el abandono.

En línea con lo antes señalado, las dimensiones que dan cuerpo a la configuración del rezago educativo son definidas como: estatales (políticas de financiamiento y contención), institucionales (currículum, tipo de evaluaciones y horarios de cursada, correlatividades entre otras) y propias del/la sujeto (condiciones socioculturales, educativas, económicas y personales, entre otras).

Se deja constancia como una resolución teórica la utilización del rezago y no del abandono estudiantil, aunque ambas son dos caras de la misma moneda, pues el rezago estudiantil, -fruto de diferentes situaciones (políticas estatales de bajo presupuesto, definiciones institucionales meritocráticas, y las propias de los y las sujetos/as)- gestan efectos como la imposibilidad de garantizar a una parte de la población en edad escolar el acceso a la educación que tiene como consecuencia, aunque no lineal, el abandono.

Metodología

El diseño de investigación se plantea flexible (retomando la idea de Bruno Latour analizada en Candau, 2008), dinámico y permeable a los puntos de conflictos identificados. Teniendo en cuenta el alcance de la investigación, este trabajo será de carácter exploratorio, donde el mismo será definido, siguiendo los lineamientos de Sampieri como “(...) cuando el

objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (2014, pág. 23).

Por su parte, Carlos Sabino (1992) en su texto “El proceso de la investigación” refiriéndose a las investigaciones de tipo exploratoria manifiesta que:

(...) este tipo de investigaciones se realiza especialmente cuando el tema ha sido poco explorado y reconocido, y cuando aún sobre él es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad. Suele surgir también cuando aparece un nuevo fenómeno, que precisamente por su novedad no admite todavía una descripción sistemática. (Sabino, 1992, pág. 53)

Los estudios exploratorios están orientados a familiarizarnos con una temática poco abordada hasta el momento, para obtener información y poder llevar adelante una investigación más completa en relación a la realidad que nos interesa investigar. No solo se pretende ampliar los datos disponibles, conocer los hechos del fenómeno poco conocido, sino además poder identificar conceptos o variables.

El objeto de investigación fueron los y las estudiantes que aprobaron el Trayecto de Ingreso e Integración al Nivel Superior, y luego, comenzaron a cursar los espacios curriculares del primer cuatrimestre del primer año, perteneciente la cohorte 2016 del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política. Se focalizó en esta cohorte bajo tres criterios: el primero las y los estudiantes a la fecha de inicio de la investigación culminarían su trayectoria académica teórica, el segundo en esta cohorte se producía la intersección con las cohortes anteriores⁴ visibilizando los efectos de la problemática en cuestión, y por último la cercanía en el tiempo investigado⁵ de la cohorte facilitaba el acceso a la información de la misma.

La primera resolución metodológica fue abarcar el universo⁶ y no diseñar una muestra para tener una mayor exploración de los factores que inciden en el rezago de la trayectoria académica de las y los estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política. Pero luego, se realizó un muestreo azaroso, ya que, las encuestas respondidas fueron

⁴ Los diseños curriculares Resolución 153/ME/2009; y Resolución 165/ME/2014.

⁵ Me refiero a la población estudiantil y al sistema alumno.

⁶ Los y las ingresantes al profesorado de educación Secundaria en Ciencia Política del año 2016, 63 ingresantes.

28, representados tanto los regulares, condicionales, egresados y aquellos que no volvieron a cursar espacios curriculares luego del ingreso o en algún momento posterior.

El diseño de investigación parte de un abordaje cuantitativo, que se funda en la implementación de una encuesta de autoría propia (con preguntas cerradas ad hoc, que fueron procesadas a través del programa Excel) y a partir de allí se generalizó con respaldo estadístico. El dato producido por ésta se consideró como fuente primaria en triangulación con los datos disponibles en el Sistema Alumnos⁷ (sistema informático donde se releva toda la trayectoria académica sumada a los datos personales) propio del IFDC-SL y por último se cotejó con la documentación institucional disponible, para poner en tensión la trayectoria real con la teórica. El instrumento de investigación, las encuestas a los y las estudiantes, se configuraron teniendo en cuenta el contexto social, cultural y económico, variables construidas bajo los indicadores que utiliza el programa Progresar para visibilizar las vulnerabilidades que atraviesan a las trayectorias estudiantiles (académicas para esta investigación).

La herramienta de recolección de datos fue realizada mediante formulario Google. Si bien, se focalizó en el universo en un primer momento se recibieron pocas respuestas por lo cual se apeló al contacto telefónico en algunos casos (del número que figuraba en la inscripción que los mismos ingresantes habían completado con sus datos) y en otros se pidió la referencias de las y los mismos compañeros que ya habían respondido la encuesta y tenían contacto con alguno de los y las ingresantes.

Por lo antes señalado, se consideró un salto en lo metodológico, si bien se partió de técnicas cuantitativas (encuestas) y se reconoció que es una investigación de carácter exploratorio para profundizar algunas líneas de indagación se realizaron dos entrevistas a estudiantes en condición de rezagos, construyendo un método híbrido de corte abductivo (Salvia, 2007).

⁷ El Sistema de Alumnos está compuesto por todos los datos ingresados al momento de realizarse la inscripción de los y las estudiantes y luego esos datos se van completando a medida que avanza la trayectoria académica. Los datos del Sistema de Alumnos fueron facilitados luego de haber presentado nota a la rectora, ya que así nos fue requerido desde el área informática. En la nota se solicitó acceso a esa base de datos y en la respuesta recibida nos adelantaron que no íbamos a estar habilitadas para todo el sistema de alumnos y que especifiquemos cuál era la información necesaria para la investigación y la misma nos iba a ser preparada y compartida. Todos los datos requeridos fueron proporcionados, por lo cual no hubo inconvenientes en la obtención de esas reseñas.

Un proceso de investigación implica una “*elaboración artesanal*” que requiere un diálogo permanente entre las motivaciones y el contexto (Wainerman, 2001). Es por ello que esta investigación se sustenta en que siendo docente de la institución hace 19 años observé que la problemática es un “ruido institucional” que atraviesa los campos docentes y pone en tensión nuestras prácticas pedagógicas y docentes (Achilli, 2009). Esta circunstancia me motiva tanto en lo personal como en mi rol de investigadora, ya que el acceso a la educación marca la ciudadanía estudiantil y los criterios que fundan nuestro régimen democrático.

Asimismo, la temática presenta una vacancia en los IFDC y en particular en el IFDC-SL ya que la mayor cantidad de bibliografía o estudios referidos a nuestro foco de investigación están centradas en la Educación Superior Universitaria.

Por último, la investigación se organizó en tres capítulos. En el primero se explora y presenta desde un recorrido histórico contextual el IFDC SL. En el segundo se abordan los perfiles estudiantiles en tensión con los factores que inciden en las trayectorias académicas. El tercer capítulo profundiza las estrategias institucionales, como también algunas herramientas estatales del nivel nacional y provincial. Como cierre, se arriba a las conclusiones provisorias y posibles lineamientos institucionales para construir estrategias teóricas y prácticas de resolución del rezago estudiantil en los IFDC.

CAPÍTULO 1

Tramas burocráticas/administrativas y condiciones de posibilidad histórica de los IFDC en San Luis

En este capítulo se intenta realizar una reconstrucción del contexto socio/histórico de la creación de los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) de la provincia de San Luis, y una presentación del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política objeto/tema de esta investigación.

Contexto de creación de los IFDC en San Luis

La creación de los Institutos de Formación Docente se lleva adelante en un contexto de políticas educativas implementadas por leyes y resoluciones por parte del Ministerio de Educación de la Nación y el Gobierno Provincial en el año 1999. Resulta relevante remarcar que esto ocurre en un escenario de ajuste de políticas neoliberales que respondieron a disposiciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) que “persiguieron como objetivo principal disminuir la deuda externa de los países subdesarrollados con medidas conducentes a reducir los gastos en la educación” (Porta, 2019 Pag.5)⁸. Es así que el surgimiento de los Institutos tanto de San Luis como de Villa Mercedes implican el cierre de los diecisiete Profesorados (12 de gestión pública y 5 de gestión privada) que se encontraban en ese momento distribuidos en las diferentes localidades de la provincia. Estos cierres progresivos y la desaparición final respondieron a una serie de medidas neoliberales implementadas por el gobierno nacional. Esto iba en consonancia con la lógica de la jurisdicción nacional que disponía, por un lado, la descentralización de la educación (materializado en el traspaso de responsabilidades de la Nación a las Provincias) y por el otro

⁸ Porta (2019) también agrega que solo se mantuvo la educación básica para las clases menos favorecidas por parte del Estado, el objetivo era lograr, de acuerdo al Banco Mundial la “mayor rentabilidad social” con el menor gasto.

la centralización, implementada a partir de la concentración de las decisiones en materia educativa.

En la Provincia de San Luis esto se llevó a la práctica, en relación a los Profesorados, a través de la creación de dos establecimientos bajo la denominación IFDC en las ciudades que poseen mayor población. Con este hecho si bien hubo una concentración de profesorados en dos localidades (Villa Mercedes y San Luis) por el otro lado, implicó la disminución de posibilidades reales de acceso más cercano a una educación superior a los habitantes de esas localidades en las cuales se cerraron los profesorados, localidades circundantes o cercanas.

En San Luis se gestan dos IFDC de gestión estatal, uno en San Luis capital y otro en Villa Mercedes, por parte del Gobierno de la Provincia el 16 de septiembre de 1999 mediante el Decreto 3119/99 MGyE. La finalidad estuvo orientada a adecuar la educación del nivel a los requerimientos de la Ley Federal de Educación, a la Ley de Educación Superior, a la Ley de Educación Provincial y a los Documentos Base para la Formación Docente del Consejo Federal de Educación.

Paradójicamente, más allá del contexto neoliberal de achicamiento del gasto público estas instituciones adquieren un grado de profesionalización propio de la educación superior (autarquía presupuestaria, cargos docentes; entre otras medidas). La estructura del personal docente se implementó por cargos y no por horas cátedra dictadas frente a alumnos como en la mayoría de los Institutos Superiores de Formación Docente del país. Por ende, la carga horaria se distribuye entre las tres funciones por las que se concursa, a saber: formación inicial, capacitación e investigación, tal como se desprende del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estas funciones son concebidas, y su desarrollo está previsto, como partes de un mismo programa institucional curricular que las integra en su concepción y en los hechos;

Desde su creación y organización, estos institutos adquieren una clara misión de formación de docentes mediante un proceso continuo y persistente de perfeccionamiento y actualización. Tal como se lee en los considerandos del Decreto mencionado anteriormente, que expresa: “los Institutos de Formación Docente requieren de un ámbito de trabajo integrado, articulado en una dinámica permanente de innovación pedagógica” (Decreto 3119/99 MGyE).

En este sentido, el contexto de gestación de los IFDC se enmarca en la Ley Provincial de Educación (4947/92) en su Capítulo IV, artículo 26 inciso d, que expresaba los objetivos esenciales del Nivel Superior No Universitario:

- Promover en los estudiantes actitudes y hábitos de trabajo coherentes con la actividad y/o con la función para la que han elegido formarse.
- Generar un proceso crítico-comprensivo del significado social de la profesión elegida.
- Propender a la especialización laboral acorde con las características de la estructura ocupacional de nuestra sociedad y la que puede preverse en función de la evolución del conocimiento y de la tecnología y del desarrollo provincial.
- Formar docentes con un perfil coherente con los objetivos de transformación pedagógica requerida para el mejoramiento de la calidad de la educación y el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente Ley.

En concordancia con lo antes señalado, por su parte la Ley Provincial N° 5026/99 establece la necesidad de:

- Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Educativo
- Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológicos, artísticos y culturales.
- Formar investigadores y administrativos educativos.
- Formar al docente como elemento activo de la participación en el sistema democrático.
- Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto de la comunidad por la tarea educadora.

Con este marco de referencia y el otorgado por los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente (Decreto N° 3663 del 25 de octubre de 1999), se establece el perfil del egresado y los elementos contextuales de la formación docente; así como las decisiones que orientan las acciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, de promoción e investigación y desarrollo del Instituto.

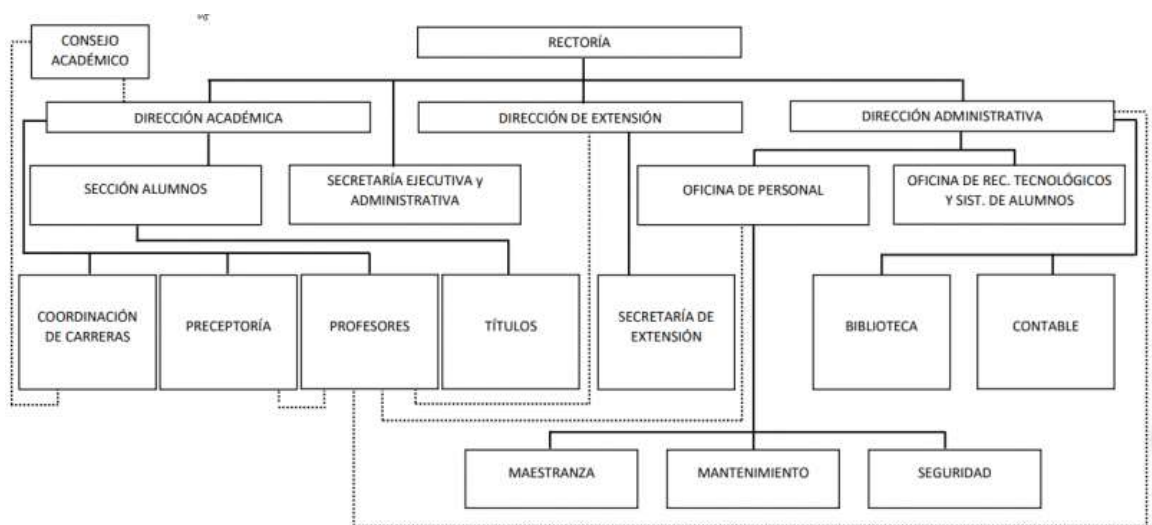
En la actualidad el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de la ciudad de San Luis forma parte de la red del Instituto Nacional de Formación Docente, INFoD, que está compuesto por 1074 Institutos de Formación Docente que se encuentran distribuidos en todo el país. El INFoD fue inaugurado en el año 2007 con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Además, modificó sus normativas en adecuación a la Ley de Educación Nacional 26206/2006, que tiene como correlato en los años subsiguientes una definición marco de las Políticas Estudiantiles desde becas, a registros de adecuación de horario por situaciones de cuidado y por último el Plan de Trabajo presentado en el 2019 para mejorar las trayectorias estudiantiles en la formación docente inicial (tutorías de pares, secretaría estudiantil entre otras).

El IFDC en San Luis

En las transformaciones jurídicas antes mencionadas situadas en las condiciones de posibilidad históricas neoliberal, se gestiona el Proyecto Educativo Institucional por medio del Decreto N° 5344-McyE-2000. Es decir, el Poder Ejecutivo incluyó en los alcances de la Ley Provincial N° 5195/99 denominada de Fondo Educativo Aplicado implementándolo a los IFDC para descentralizar las responsabilidades y administración de la educación superior no universitaria. Estas medidas se llevaron adelante para que los Institutos tengan autonomía en el manejo de los recursos financieros, descentralizando la ejecución presupuestaria asignada, profundizando de este modo los cambios en los estilos burocráticos, “rígidos y de baja calidad que caracterizaron los viejos esquemas administrativos” (PEI IFDC SL). A los efectos de la implementación del Fondo Educativo Aplicado se conformó en enero de 2001 la Asociación Educativa IFDC-SL compuesta por el Rector y Directoras Académica, de Extensión y Administración, siendo su objetivo la administración y gestión del Instituto.

En cuanto a la estructura de gobierno y organización, en el PEI se menciona que, para su gobierno, el IFDC está conformado por un equipo directivo, un equipo de apoyo y dos Consejos Asesores. La estructura básica correspondiente a estos órganos de gobierno y gestión (cuadro 1: Organigrama General)

Figura 1: Organigrama General



Fuente <https://ifdcsl.edu.ar/institucional/organigrama/> consultada 3/9/2024).

El equipo directivo designado por concurso en la coyuntura investigada fue (2016-2024) en la rectoría a cargo de: Esp. Flavia Morales; la Dirección de Extensión a cargo de: Mgter. Cecilia Arellano; la Dirección Académica a cargo de: Esp. Flavia Morales (por vacancia) y la Dirección Administrativa a cargo de: Contador Leonardo Rodríguez.

Los cargos de gestión antes mencionados interactúan en categoría consultante con los representantes del cuerpo docente, el Consejo Académico que está conformado por los y las docentes que se desempeñan como coordinadores.

La coordinación está a cargo de dos coordinadores con igualdad de funciones y decisión que representan cada departamento/área, la misma se dispone por elección directa de sus colegas pertenecientes al mismo departamento/área por el plazo de un año. Las

resoluciones que se toman al interior del Consejo Académico, son de carácter consultivo. De acuerdo al PEI del IFDC-SL los y las docente a cargo de la coordinación deberán cumplir diversos roles, entre ellos:

- Responsables por la coherencia y la articulación de todos los trayectos cuyo recorrido conduce a los alumnos de la formación inicial básica a obtener su título profesional.
- Define y mantiene permanentemente actualizado el perfil del profesional de su carrera, incorporando al mismo todas las competencias requeridas por los requerimientos del contexto, la generación de nuevos conocimientos y el impacto de nuevas tecnologías.
- Garantiza una mirada “vertical” que, atravesando los espacios “horizontales” configurados por las distintas especialidades temáticas y metodológicas, procura no perder nunca de vista la relación que los contenidos y las actividades de la formación tienen con el perfil del profesional de su carrera aludido en el punto anterior.
- Atienden a los alumnos en todas aquellas cuestiones referidas a las necesidades e inquietudes relacionadas con la carrera que han elegido y están cursando. (PEI, IFDC SL 1999).

Además de la coordinación, a estos docentes, también se agrega como tarea ser responsables de actualización y asesoramiento a las instituciones escolares.

La representación de la población estudiantil por su parte se encuentra conformada por el Centro de estudiantes, el cual funciona efectivamente a partir del 2013 año en que se realizaron las primeras elecciones para tal fin. El mismo se contempla en el marco de la Ley Nacional 26.877/2013 y la Ley Provincial II-1010/2019 donde se establece que todos los estudiantes tienen el derecho de organizar un Centro de Estudiantes en la institución educativa a la cual pertenecen.

En la actualidad⁹, en relación al personal del IFDC-SL, cuenta con un total de 209 personas, compuestas por el plantel directivo, docentes y no docentes. Los estudiantes que se

⁹ Estos datos fueron relevados a través de una entrevista con la dirección administrativa en diciembre de 2023.

encuentran cursando las diferentes carreras del Instituto, son 1296.

Las carreras que comenzó brindando el IFDC-SL fueron los Profesorados de Educación Secundaria en Ciencia Política, Historia e Inglés. A los cuales luego se le sumaron el Profesorado de Geografía, Lengua y Literatura y el Profesorado en Educación Primaria.

Actualmente los profesorados de Educación Secundaria en Ciencia Política, Historia y Geografía se dictan en el horario del turno tarde y los profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura e Inglés en el turno mañana donde también se imparte el Profesorado de Educación Primaria.

Como cierre destacamos que el PEI contempla en sus lineamientos un reconocimiento de las trayectorias académicas estudiantiles y para pensar las prácticas pedagógicas del docente (Achilli, 2009), tal como referencia:

(...) los y las docentes reconozcan de qué manera intervenir mejor en las realidades en las que deben actuar, confrontando la teoría con la necesidad de tomar decisiones ajustadas a los requerimientos de las y los alumnos y de las situaciones que se le presenten. (PEI, IFDC SL 1999, pag. 7).

Por último, en cuanto a las funciones de los coordinadores se focaliza en el acompañamiento a las trayectorias académicas atendiendo a los y las estudiantes con sus “necesidades e inquietudes relacionadas con la carrera que han elegido y están cursando”. (PEI, IFDC SL 1999, pág. 26).

El Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política

El Profesorado en Educación Secundaria en Ciencia Política surge en el año 2000 a partir del establecimiento del Decreto 3119/99- MGyE, y en el marco de la Resolución Nacional N° 730/2002, en el cual también surgieron los Profesorados de Inglés e Historia.

Los títulos del Profesorado que nos convoca, así como todos los emitidos por el IFDC-SL poseen validez nacional desde el surgimiento del mismo. En relación a las titulaciones la Resolución 74/2008 (fs 40/44) del Consejo Federal de Educación establece en el Anexo I punto 123 “uno de los objetivos de la política nacional de formación docente, explicitados por la ley en su art. 73 es el de “(...) otorgar validez nacional a los títulos y las

certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema”.

Los institutos surgieron con la intención de no generar una oferta excesiva en la formación de docentes de un mismo profesorado, es por ello que los cargos concursados, tanto de docentes como de personal de apoyo serán “a término”, esto de acuerdo al PEI surge como consecuencia de que de las imputaciones presupuestarias asignadas son fijas y no de las personas que ocupan esos cargos¹⁰.

Los planes de los diseños curriculares correspondientes a los profesorados se ven modificados y adecuados en un plazo de 4 a 5 años, esto está relacionado a la actualización e innovación dispuesta por los diseños curriculares de los espacios de educación secundaria, en respuesta a los nuevos desafíos que enfrenta el sistema educativo y la formación docente en la actualidad. Si bien, las carreras son a término el PEI garantiza la finalización del cursado estudiantil, aunque hay disposiciones que lo ponen en tensión (ver capítulo 3).

El departamento de Ciencia Política se encuentra actualmente conformado por 8 docentes disciplinares, los cuales están a cargo de la formación inicial específica referida a la carrera. Estos/estas docentes completan la formación del profesorado junto con los y las docentes de la práctica, que le es común a todos los profesorados; por último, docentes de la formación general que también es compartida con el resto de los profesorados.

El plan de estudio correspondiente al Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política Resolución N°165/14 que concierne a los y las estudiantes de la cohorte 2016, que es la que atañe a nuestra investigación, establece que la duración de la carrera corresponde a 4 años académicos. La carrera cuenta con una carga horaria total de 3.024

¹⁰ El proceso de reválida permanente que atraviesan los y las docentes generó cierta inestabilidad laboral, cuestión que fue subsanada en octubre de 2023 con la firma del Decreto N° 10000 firmada por el Gobernador Alberto Rodríguez Saa, por la cual se titularizaba la labor de 350 docentes que habían revalidado su cargo en dos oportunidades. Con el inicio de la gestión de Claudio Poggi en diciembre de 2023, esta medida se retrotrajo, aduciendo que el decreto no había sido publicado en el Boletín Oficial. Se elaboró un nuevo decreto, el N° 217-ME-2024 por el cual se titularizaba 35 docentes de los IFDC que realizaron 5 reválidas, además mediante decreto N° 830-ME-2023, se restablecen todas las instancias de reválida de cargos para los docentes Responsables y Auxiliares de los institutos mencionados, que habían sido dejadas sin efecto mediante el Decreto N° 10000-ME-2023 antes referido. La decisión de restablecer las reválidas responde a la “necesidad de adecuar, ordenar y reorganizar el procedimiento de evaluación y control del desempeño de los docentes, a fin de elevar el nivel de exigencia académica de quienes tienen la responsabilidad de formar a futuros educadores, y ello se materializa a través de distintas instancias de reválida a fin de garantizar la equidad y la transparencia en los procesos” (Fuente Agencia de Noticias San Luis, lunes 8 de enero 2024).

horas reloj, lo que equivale a 4.536 horas cátedra. El plan estaba compuesto por 41 unidades curriculares en total de las cuales 14 corresponden a la formación general, 6 a la formación de práctica profesional y 21 al campo de la formación disciplinar

A modo de cierre provisorio, si bien los IFDC surgieron en un contexto de políticas neoliberales los mismos hace 25 años se hacen cargo de la formación docente con un crecimiento ininterrumpido y con un desarrollo de áreas para acompañar a las trayectorias académicas estudiantiles que serán desarrolladas en el capítulo 3.

CAPÍTULO 2:

Las y los estudiantes y sus trayectorias académicas

La “trayectoria teórica”, es el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada (Terigi, 2009). Es decir, se anclan y cobran sentido en supuestos como la homogeneización en la enseñanza y la evaluación propia a un sistema educativo basado en la gradualidad. Siguiendo la definición de Terigi esta linealidad de las trayectorias teóricas se contraponen con modos heterogéneos, variables y contingentes de las trayectorias reales.

En este capítulo intentaremos abordar las fisuras entre las trayectorias académicas teóricas y reales, partiendo de un análisis del plan de estudio para luego trabajar con perfil socioeconómico, y familiar de los y las estudiantes del profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política del IFDC-SL correspondiente a la cohorte 2016. Por último, se intentará realizar un campo de tensión entre las trayectorias teóricas y reales, y visualizar algunos indicadores y factores que pueden incidir en el rezago.

Trayectorias teóricas en el plan de estudio

El plan de estudio está diseñado desde los criterios de gradualidad, y correlatividad entre las unidades académicas que regulan la posibilidad de maniobra del/la estudiante para organizar la trayectoria académica (ver cuadro 2).

Figura 2: Plan de estudio

	Campo de la Formación general		Campo de la Formación específica		Campo de la Formación en la Práctica Profesional	
1° Año	Epistemología y Educación (Materia 64 hs.) Currículum (Materia 64 hs)	Sociología de la Educación (Materia, 64 hs.) Lengua Extranjera I (Inglés) (Materia, 48hs.)	Introducción a la Ciencia Política (Materia, 96hs.) Introducción al Derecho (Materia, 96 hs.)	Teoría Política y Social I (Materia, 96 hs.) Geografía (Materia, 96 hs)		Práctica I (Práctica Docente, 64 hs.
2° Año	Lenguajes Artísticos (Taller 48 hs.) Lengua Extranjera- Inglés (Materia 48 hs.)	Instituciones Educativas (Materia, 64 hs.) Investigación Educativa (Materia, 64 hs) Didáctica (Material 64 hs.)	Sujetos de la Educación Secundaria (Materia, 48 hs.) Sociología Política I (Materia, 48 hs.) Historia Contemporánea (Materia, 96 hs.)	Teoría Política y Social II (Materia 96 hs.) Economía Política (Materia, 64 hs.) Historia Argentina (Materia, 96 hs.)		Práctica II (Práctica Docente, 64 hs.)
3° Año	Lenguajes Artísticos (Taller, 48hs.) Lengua Extranjera II (Inglés) (Materia, 48hs.)	Recursos Didácticos y TIC I (Taller, 64 hs.)	Didáctica de las Ciencias Sociales (Materia, 96 hs.) Administración y Políticas Públicas (Materia, 96 hs.) Fundamentos Filosóficos de Ética y Política	Derecho Constitucional (Materia, 96 hs.) Filosofía y Metodología de las Ciencias Sociales (Materia, 64 hs.) Historia Regional (Materia, 64 hs.)	Práctica III (Práctica Docente, 64 hs.)	

			(Materia, 64 hs.)	Historia del Pensamiento Latinoamericano y argentino (Materia, 96 hs.)		
				Sociología Política II (Materia, 48 hs.)		
4° Año	Recursos Didácticos y TIC II (Taller, 64hs.)		Sistemas Políticos Comparados (Materia 64 hs.)		Práctica IV (Práctica Docente, 32 hs.)	Residencia Pedagógica II (Práctica Doc)
			Comunicación, cultura y lenguajes políticos (Materia 96 hs.)		Residencia Pedagógica I (Práctica Docente, 96 hs.)	
			Gestión Pública Local y Regional (Materia 96 hs.)			

Fuente: Autoría Propia, basada en Resolución 165-ME-2014

Del análisis del Plan de estudio es posible identificar, un diseño curricular que proyecta las trayectorias teóricas académicas en 4 años, con un fuerte sistema de correlatividades, que a medida que avanza la cursada se complejiza. En el caso de los espacios curriculares del campo de las prácticas observamos que se puede presentar un rezago de casi un año para poder cursar la residencia y finalizar sus estudios, esta situación se da ya que estas materias son las únicas del recorrido académico que no presentan la opción de ser rendidas en condición de libre. (Resolución del IFDC N° 3/2016). Es por esta situación que, si el/la estudiante no regulariza la materia y queda en condición de libre, deberá esperar hasta el año siguiente para poder cursar y regularizar. Asimismo, hay una concentración de

espacios curriculares en el segundo y tercer año de la carrera, marcando una sobre exigencia para aquellos estudiantes que trabajan o están en actividad de cuidado.

La estructura curricular antes señalada a su vez se ve reforzada por la creencia institucional manifiesta en la organización de la cursada, configurada de un modo secundarizado (un único turno, orden de los espacios curriculares por año de cursada, requisito de asistencia, entre otras).

Por otra parte, el sistema de equivalencias¹¹, condiciona fuertemente los pases entre instituciones de educación superior con diferente rango (universitaria y no universitaria) y entre instituciones de formación docente de diferentes jurisdicciones provinciales (más allá de la validez del título nacional). No obstante, el pase entre carreras pertenecientes a la misma institución no reviste mayor complejidad ya que comparten los campos de la formación general y de las prácticas, situación que a nuestro entender configura un excelente recurso en aras del diseño de la trayectoria académica real de los y las estudiantes.

¹¹ En relación al Régimen de Equivalencias estipulado en el RAI se desprende: **Artículo 7º:** Régimen de Equivalencias: a) El IFDC- SL otorgará equivalencias a estudiantes argentinos que provengan de Universidades o Institutos Formación Docente Nacionales, públicos o privados. b) No se otorgarán equivalencias para los estudios superiores cursados en universidades del exterior. c) Se establece que el número de espacios curriculares a cursar en la carrera a la que se solicita el pase no puede superar el sesenta (60) por ciento de los espacios curriculares del programa. Asimismo, se determina que las carreras deben tener la misma jerarquía y nivel académico. d) La documentación exigida para la solicitud de equivalencias incluye: •Nota de pedido de equivalencias. •Fotocopia legalizada por la institución de origen del plan de estudio de la carrera cursada. •Fotocopia legalizada del certificado analítico con aplazos incluidos. •Fotocopia legalizada del certificado de estudios Nivel Secundario o fotocopia autenticada. •Fotocopia legalizada por la institución de origen de los programas de las materias aprobadas. •Certificado de no haber sido pasible de sanción disciplinaria. e) La acreditación por equivalencias podrá solicitarse una vez sustanciada la inscripción como alumnos de formación inicial del IFDC SL. f) El plazo para solicitar equivalencias se extiende desde febrero a marzo de cada año lectivo. g) Se estipula como período máximo para resolución de solicitud de equivalencia el plazo de un (1) mes. h) La acreditación de las unidades curriculares por equivalencia quedan eximidos del régimen de correlatividades para su efectivización i) Equivalencias por cambio de plan de estudios o cambios de carrera. **Artículo 8º:** De la acreditación de unidades curriculares por equivalencias internas. Se otorgarán, equivalencias de unidades curriculares aprobadas cuando el alumno optara por cambiarse del plan de estudios de origen a un nuevo plan aprobado para la misma carrera con posterioridad a su ingreso o bien que se cambie o inscriba en otra de las carreras que ofrecen el IFDC SL. Por resolución rectoral y con acuerdo de Dirección Académica y las disposiciones del Programa Educación Superior y Capacitación Docente o su equivalente, previo informe del consejo académico, se establecerá el régimen de equivalencias entre planes de estudio y entre carreras que se dictan en el IFDC SL. **Artículo 9º:** La acreditación por equivalencias externas o internas se realizará en forma total o parcial. En éste último caso se implementarán situaciones evaluativas que el docente responsable del espacio curricular correspondiente programará a tal efecto. De no aprobarse tal situación evaluativa en un plazo de dos (2) turnos de exámenes, el recurrente deberá cursar la unidad curricular en condiciones normales.

El régimen académico institucional (RAI) flexibiliza la condición estudiantil y los roles de ese sujeto en cuanto a su trayectoria académica, esto se denota con la definición de alumno regular que adquieren los y las estudiantes a partir de la regularización de un espacio curricular para primer año y en los años siguientes para mantener dicha condición se exige regularizar dos unidades académicas y aprobar una. Esta flexibilización se condice con una adecuación a los cambios de visualizar a la educación como un derecho por parte de la ley de Educación 26206/2006. Tal como estipula:

Artículo 15° Los alumnos de Formación inicial, en función de su desempeño académico, pueden constituirse en: Alumnos Aspirantes, Alumnos Regulares y Alumnos Condicionales.

a) **Alumno aspirante:** Es aquel alumno de primer año que habiendo cumplido con lo establecido en los artículos 3°, 4° y 5° de la presente norma curse una o más de las carreras de formación docente ofrecidas por el Instituto.

b) **Alumno regular:** El alumno de formación inicial adquirirá la condición de alumno regular del IFDC -SL, durante el primer año, cuando al menos hubiera regularizado una (1) unidad curricular del plan de estudios vigente, sea esta cuatrimestral o anual. Para mantener dicha condición deberá aprobar anualmente al menos una (1) unidad curricular y regularizar al menos dos (2) por cada periodo lectivo; Si por razones de viajes, comisiones de estudio, comisión de servicios, previa y formalmente autorizadas, o enfermedad de largo tratamiento no pudiera cumplir con las exigencias establecidas en el párrafo anterior, la regularidad como alumno del IFDC SL podrá ser extendida por un año más y en no más de dos oportunidades. No se consideran para lograr y/ o mantener la regularidad como alumno del IFDC SL las materias acreditadas mediante equivalencias externas.

c) **Alumno condicional:** La figura del Alumno Condicional del IFDC – SL será aplicado a quienes hayan perdido la condición de Alumno Regular por no reunir los requisitos establecidos en el inciso precedente. La situación de Alumno Condicional del IFDC - SL se podrá mantener por periodos de no más de un año académico, lapso en el que se deberán aprobar al menos una (1) unidad curricular y regularizar dos (2) unidades curriculares para recuperar la condición de Alumno Regular del IFDC - SL. A lo largo de su carrera un alumno podrá detentar la situación de Alumno Condicional como máximo en dos (2) periodos consecutivos o no consecutivos. Mientras el alumno no recupere la condición de Alumno Regular del IFDC - SL perderá todos los derechos adquiridos en esa condición, tales como: acceso a todo tipo de apoyo económico, continuación en la percepción de los beneficios del mismo; cargos en la dirigencia estudiantil; representación en órganos de gobierno y comisiones.

Art. 16°: Readmisión: El alumno que agote el máximo de periodos como Alumno Condicional del IFDC - SL sin haber recuperado la condición de Alumno Regular del IFDC - SL, perderá su carácter de Alumno de Formación Inicial del

Instituto de Formación Docente Continua SL debiendo solicitar readmisión a los fines de continuar con los estudios. (RAI, IFDC SL, 2014).

Los supuestos que dan cuerpo al plan de estudio (gradualidad, y organización tempoespacial secundarizada) entran en un terreno de ambigüedad con el RAI, en cuanto a la definición del estudiante libre, regular configurado por el RAI (IFDC SL, 2014).

Del análisis del Acta de Regularidad, Promocionales y Libres¹² entregada al sistema de alumnos de estudiantes del espacio curricular “Introducción a la Ciencia Política”, se puede observar que en relación a los 63 estudiantes que finalizaron el trayecto de Ingreso e Integración se inscribieron a este espacio 73 estudiantes, de los y las cuales 10 corresponden a la cohorte 2015 como recursantes. De ese número de inscriptos/as de la cohorte 2016, 13 terminaron en condición de promocionales, 9 como estudiantes regulares y quedaron libres 41 estudiantes.

Se tomó como referencia el espacio curricular Introducción a la Ciencia Política debido a que corresponde a una materia del campo de las disciplinares, que en la caja curricular se encuentra en el primer cuatrimestre del primer año, correspondiente al plan de estudio del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política Resolución N°165/14. La elección de esta unidad curricular está sustentada en que es específica de la carrera y corresponde a la formación disciplinar.

Perfiles socioeconómico-familiar de las y los estudiantes del Profesorado en Educación Secundaria en Ciencia Política del IFDC-SL

En febrero de 2016, el IFDC SL, inicia sus actividades académicas por décimo sexto año consecutivo. Como parte de dichas actividades, se incluye el dictado del Trayecto de Ingreso e Integración al Nivel Superior – cuyos espacios fueron Ser docente, Alfabetización Digital, Alfabetización Académica e Introducción a la Disciplina específica al profesorado elegido- fue dictado a las y los alumnos inscriptos en Educación Primaria, Inglés, Lengua y Literatura, Geografía, Historia y Ciencia Política. En total, durante este período de ingreso

¹² Datos obtenidos del Sistema de Alumnos del IFDC-SL, consultado en abril del año 2023.

se inscribieron 819 personas de las cuales comenzaron a cursar el Trayecto de Ingreso 665 estudiantes aspirantes.

En el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política en el año 2016, los y las estudiantes aspirantes que efectivizaron su inscripción con la documentación correspondiente fueron 90 y comenzaron a cursar el Trayecto de Ingreso 63 estudiantes.

A esta cifra hay que agregarle los y las alumnos/as de las cohortes anteriores que siguieron cursando y docentes del Sistema Educativo que recibieron capacitaciones brindadas por el Instituto en forma periódica.

En el presente apartado del capítulo se intentará abordar las condiciones de posibilidad que nutren las experiencias académicas de los y las estudiantes ingresantes. Para tal efecto debemos partir de las presuposiciones (reforzadas en el último tiempo) que atraviesan a la formación docente en cuanto a su perfil de estudiante.

Como señalan Emilio Tenti Fanfani, Felicitas Acosta y Gabriel Noel (2010) en referencia a los discursos que atraviesan a la formación docente:

Aparecen con frecuencia afirmaciones acerca de los futuros docentes como pertenecientes a sectores sociales cada vez más bajos, primera generación de estudiantes de nivel terciario, de mala formación básica previa, con tendencia a la feminización creciente, etc. Estos supuestos en muchos casos ocupan el lugar de “la teoría” y el fundamento de visiones por lo general críticas (de la calidad de los procesos de formación, de las capacidades de las instituciones de formación, etc.). Quizás esto ayude a explicar por qué la formación docente es siempre objeto de reformas críticas, lo que habla del escaso éxito de las mismas”¹³ (Fanfani, Acosta y Noel, 2010, pág. 14).

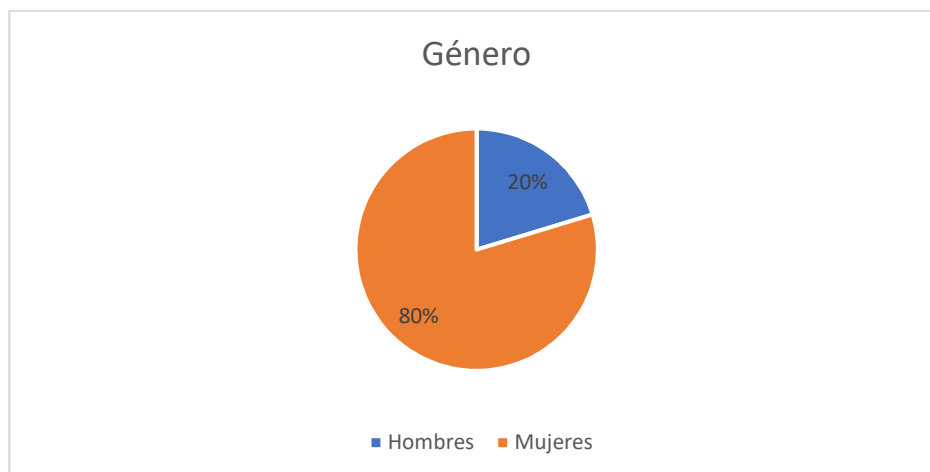
En relación al género, encontramos que de la población de ingresantes de la cohorte 2016, el 20 % corresponde a hombres y el 80 % restante a mujeres que se inscribieron en la carrera del Profesorado en Educación Secundaria en Ciencia Política en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (ver figura 2).

¹³ Cfr. Birgin, Alejandra (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.

Feldfeber, Myriam (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En Oliveira, Daniela Andrea y Myriam Feldfeber (Comp.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Southwell, Myriam (2015). La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Ponencia presentada en el seminario Figuras actuales de la Segregación FLACSO, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires.

Figura 3: Género¹⁴



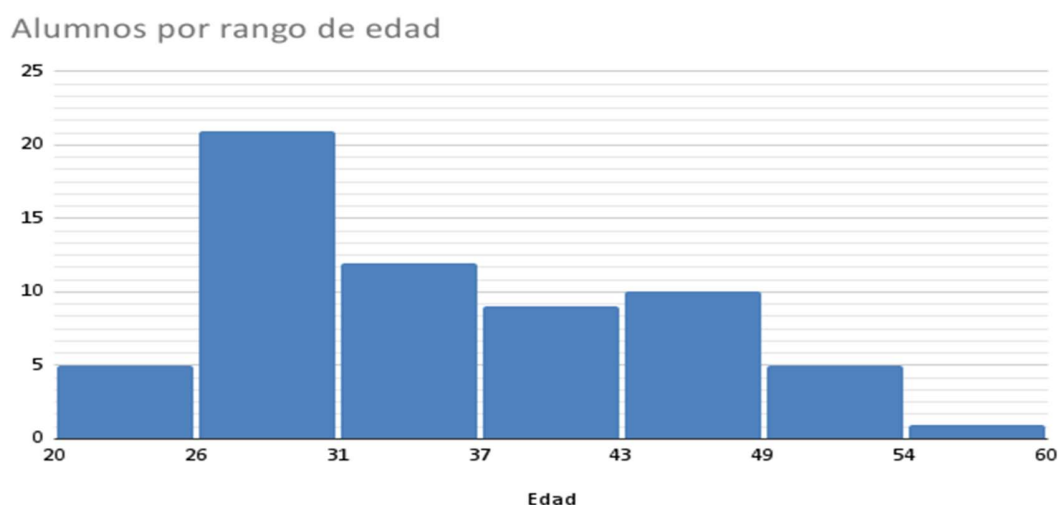
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por el Sistema de Alumnos consultado el 5 de septiembre de 2023

En relación a la edad de los y las estudiantes ingresantes, es posible observar que un grupo importante se encuentra distribuido en el rango de los 26 a los 31 años con 21 casos, 12 casos corresponden al rango etario entre 31 y 37 años y 9 casos entre los 43 y 49 años de edad. Entre los 20 y los 26 años encontramos 5 casos, lo cual indica que pocas personas eligen estudiar Profesorado de Ciencia Política en los primeros años de egreso del nivel secundario. La misma cantidad de casos se da entre los 49 y 54 años de edad, presuponemos que esta situación se debe a que no podrían ingresar al sistema educativo provincial público, sin embargo, hay un caso entre los 54 y 60 años.

¹⁴ Los datos presentados corresponden al Sistema Alumno, que trabaja con un esquema binario y no respeta la diversidad.

De acuerdo a estos datos obtenidos se desprende que, siguiendo a Yanoulas (2017) se observa una feminización de la matrícula probablemente porque se trate de formación docente, una actividad ampliamente feminizada en Argentina desde principios del SXX¹⁵.

Figura 4: Perfil estudiantil según el rango etario



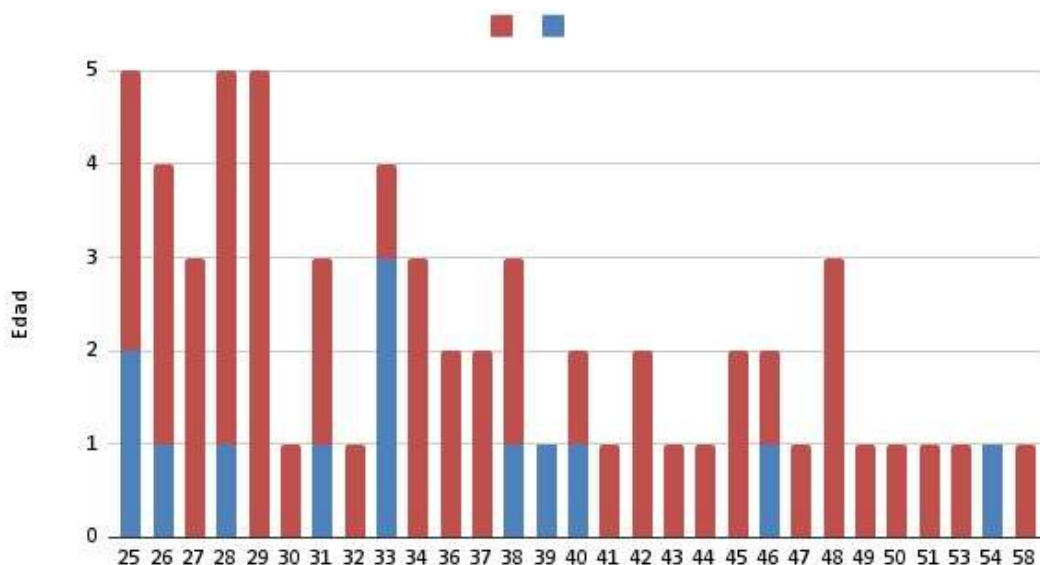
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por el Sistema de Alumnos consultado el 5 de septiembre de 2023

En relación al cruce de datos entre edad y género obtuvimos el siguiente histograma.

Figura 5: Interseccionalidad entre el género y la edad

¹⁵ En relación a esto la autora afirma que este fenómeno fue promovido por el Estado, fundado en motivos prácticos e ideológicos cuando las funciones del magisterio se plantearon como una continuidad del rol materno y de las tareas domésticas.

Genero de alumnos por edad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por el Sistema de Alumnos consultado el 5 de septiembre de 2023.

El predominio femenino en determinadas franjas etarias marca que es una carrera elegida en segundo término por mujeres que atraviesan situaciones personales y familiares complejas que se irán presentando a lo largo de este capítulo.

Estos datos son los datos relevados del Sistema de Alumnos, los cuales fueron completados con una encuesta enviada a la totalidad de los y las ingresantes de la cohorte 2016 al Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política¹⁶.

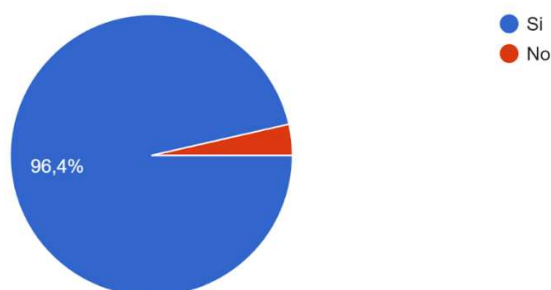
En relación a la pregunta de su lugar de residencia el 96,4 % respondió que vive en el Gran San Luis (San Luis, Juana Koslay, La Punta) y sólo el 3,6 % (que corresponde a un estudiante) restante no procede de allí.

¹⁶ Las mismas fueron enviadas por correo electrónico a la totalidad de ingresantes que realizaron el Trayecto de Ingreso y Acompañamiento al Nivel Superior del Profesorado de Ciencia Política de la cohorte 2016 del IFDC-SL. Las encuestas respondidas fueron 28, representados tanto los regulares, condicionales, egresados y aquellos que no volvieron a cursar espacios curriculares luego del ingreso o en algún momento posterior.

Figura 6: Lugar de residencia

2. ¿Vive en el Gran San Luis (San Luis, Juana Koslay, La Punta)?

28 respuestas



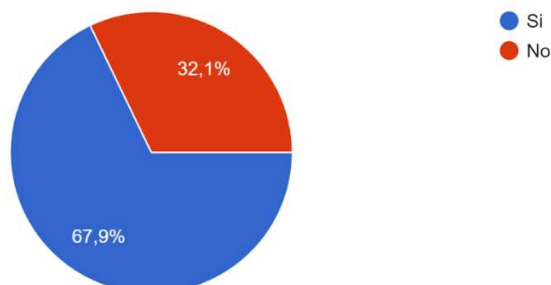
Fuente: datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

En referencia a los estudios superiores previos, la respuesta del 67,9 % (19 casos) de los encuestados fue que había transitado otras carreras previas al profesorado en educación secundaria de Ciencia Política, el 32,1 % restante no había realizado carrera de nivel superior con antelación. Este dato indicaría que la elección de la carrera en la mayoría de los casos correspondió a un segundo inicio de una carrera de Nivel Superior.

Figura 7: Estudios Superiores Previos

3. ¿Realizó estudios de nivel superior previos al Prof. de Ciencia Política?

28 respuestas



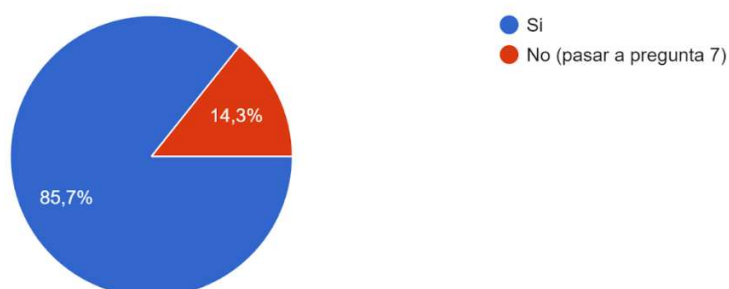
Fuente: datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

En cuanto a la situación laboral al momento del cursado, el 85,7% respondió afirmativamente a la pregunta si durante el cursado trabajaba/trabaja, un 14,3 % de los y las estudiantes encuestados no trabajaba durante el cursado, lo cual corresponde a 24 casos que respondieron afirmativamente y 4 por la negativa.

Figura 8: Situación Laboral

4. Durante el cursado, trabajaba/trabaja?

28 respuestas

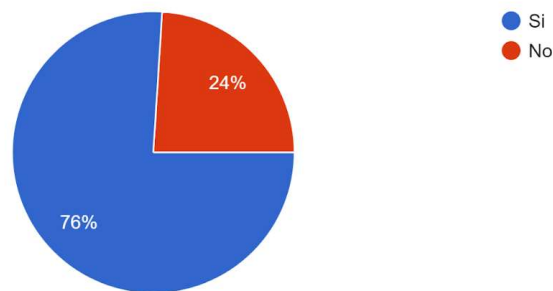


Fuente: datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

A los y las estudiantes que trabajaban, cuando se les consultó acerca de si el trabajo se realizaba en un horario fijo, un 76 % respondió afirmativamente y el 6 % restante no tenía horarios fijos para realizar su trabajo.

Figura 9: Flexibilidad de la carga horaria

5. ¿En un horario fijo?
25 respuestas



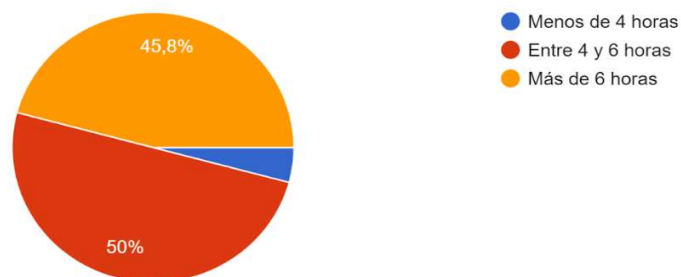
Fuente: datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google

Aquellas personas que trabajaban se les consultó acerca de la carga horaria establecida, 4,2 (1 estudiante) trabajaba menos de 4 horas y entre 4 y 6 horas se encontraba el 50% y el 45,8 % (12 y 11 estudiantes respectivamente) restante trabajaba más de 6 horas durante el cursado de la carrera.

Figura 10: Carga horaria

6. ¿Cuántas horas?

24 respuestas



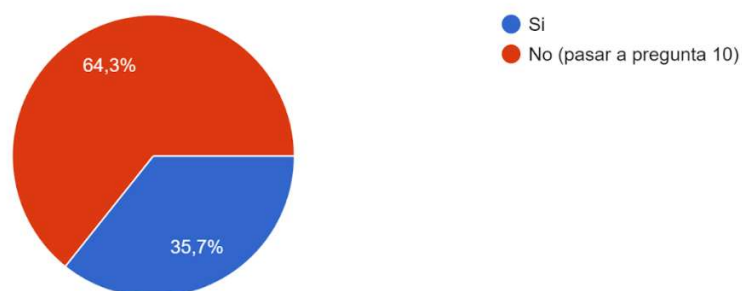
Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

En referencia a la situación familiar, si tenían hijos u otras actividades de cuidado, y el grado de compromiso con ellas. Nos encontramos que frente a la pregunta de si tienen hijos, un 35,7 % (10 estudiantes) dijo tenerlos y el 64,3 % restante respondió que no lo cual corresponde a 18 estudiantes.

Figura 11: Hijos

7. ¿Tiene hijos?

28 respuestas

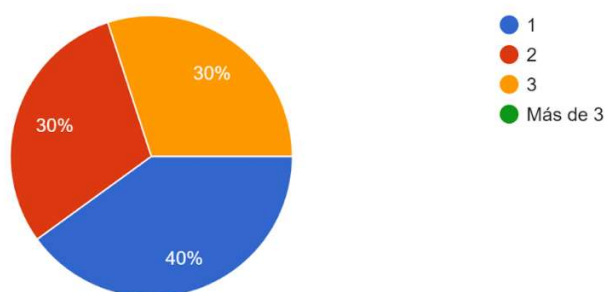


Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

En relación a la pregunta de cuántos hijos tienen, el 40 % tiene 1 (4 casos), 30 % tiene 2 (3 casos) y 30 % (3 casos) tiene 3 hijos.

Figura 12: Cantidad de hijos

8. ¿Cuántos?
10 respuestas



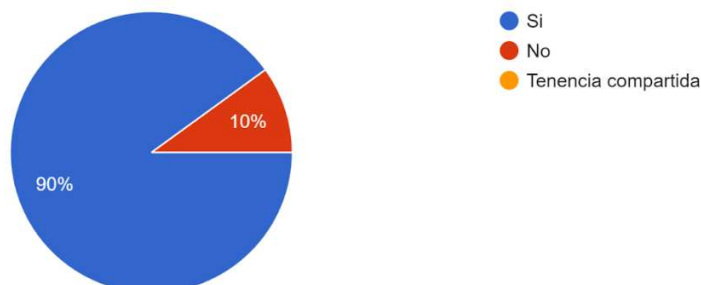
Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

El 90% de los y las encuestadas respondió que los hijos viven con ellas y el 10 % respondió por la negativa, siendo 9 estudiantes las que respondieron en el primer caso y 1 estudiante en el segundo.

Figura 13: Residencia de los y las hijas

9. ¿Viven con usted?

10 respuestas



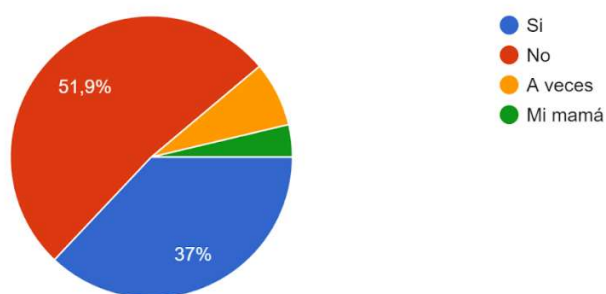
Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

En referencias a si tienen alguna persona que colabore en las tareas de cuidado y tareas en el hogar, 51,9 % respondió que no, seguido por un 37% respondió que sí, 7,4% a veces y el 3,7 % afirmó que quien le ayuda es su mamá.

Figura 14: La colaboración con tareas en el hogar

10. ¿Tiene alguna persona que colabore en el hogar?

27 respuestas



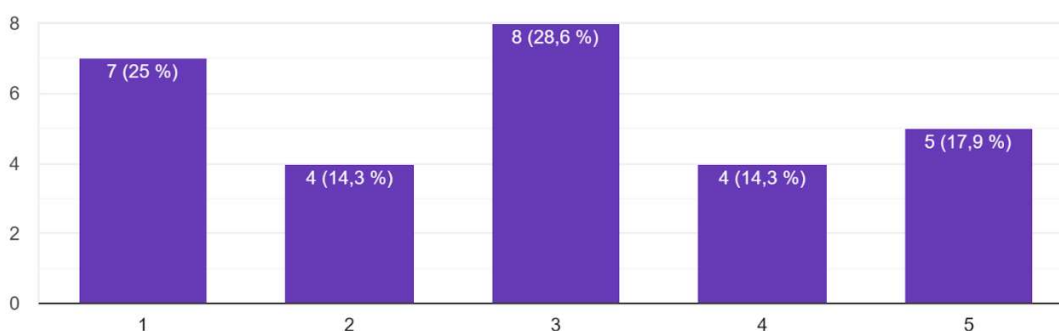
Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

En relación a la pregunta si sienten que las tareas del hogar, funciones de cuidado, entre otras incidieron en la dedicación a la carrera, mediante una escala de Likert, donde 1 es la mayor incidencia y 5 la menor, observamos que un 25 % , representado por 7 casos, considera que si, como un término medio un 26,6 %, representado por 8 casos y en el extremo inferior, es decir que tuvo una menor incidencia un 17,9 %, siendo 5 casos que respondieron de esta manera.

Figura 15: Percepción frente a la incidencia de las tareas del hogar en dedicación a la carrera

11. ¿Siente que las tareas del hogar, funciones de cuidado, etc. inciden/incidieron en la dedicación a la carrera? (donde 1 es la menor incidencia y 5 la mayor)

28 respuestas

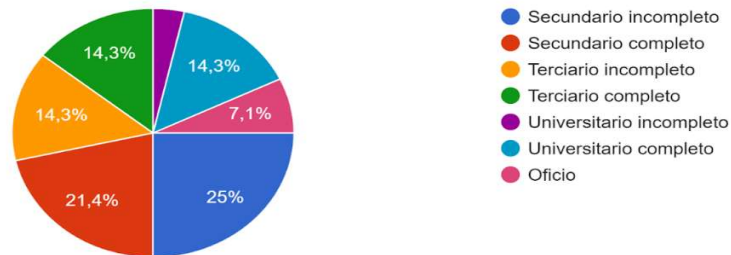


Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

Cuando se les consultó acerca de la formación más alta alcanzada de los progenitores, la categoría secundario incompleto es la respuesta que posee un 25%, seguido por secundario completo con 21,4 %, terciario incompleto, terciario completo y universitario completo con un 14,3% y 7,1% corresponde a oficio y 3,6% corresponde universitario incompleto.

Figura 16: Formación de progenitores

12. La formación más alta alcanzada por su padre/madre es
28 respuestas



Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google

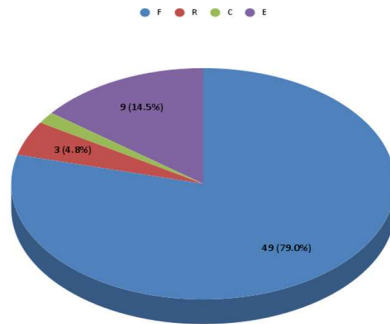
En reseña a la educación de los padres y las madres, podemos señalar que nuestros ingresantes están situados en familias con un intento de formación media, situación que si es pensado/ reflexionada desde la teoría reproductiva de Bourdieu (2002) marca una necesidad de acercamiento al conocimiento como herramienta de trabajo, el título docente es garantía de poder ingresar al mercado de trabajo (Antelo, 2002).

Tensión entre las trayectorias teóricas y reales. La cronología de las experiencias académicas y el rezago.

En relación a la condición de los y las 63 estudiantes aspirantes que ingresaron en el 2016, encontramos que en la actualidad hay 9 egresados, 1 estudiante como Condicional, 3 en condición de regulares y 50 estudiantes ingresantes que no tienen la regularidad por no cumplir con el requisito establecido en el artículo N°15 inc b (RAI, IFDC SL, 2014) mencionado anteriormente. Esos estudiantes pueden ser considerados bajo la categoría de abandono, habiendo pasado más de cinco años sin actividad académica en el instituto y dado que a la fecha no han solicitado readmisión a la carrera.

Figura 17: Trayectorias reales de los y las 63 estudiantes aspirantes Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas

Condicion



Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

Figura 18: De los y las estudiantes en condición de libre y que no han solicitado readmisión a la fecha

Estudiantes Ingresantes	Materias aprobadas ¹⁷
23	No tienen materias aprobadas
8	1 materia aprobada
1	2 materias aprobadas
2	3 materias aprobadas
1	4 materias aprobadas
3	5 materias aprobadas
1	8 materias aprobadas
2	10 materias aprobadas
3	9 materias aprobadas
2	11 materias aprobadas
1	12 materias aprobadas
1	14 materias aprobadas
1	15 materias aprobadas

¹⁷ En el periodo investigado (2016-2020).

Fuente: cuadro de elaboración propia en base a datos aportados por el Sistema de Alumnos consultado el 5 de septiembre de 2023

De esos y esas estudiantes que no tienen la condición de estudiantes regulares, 6 tienen espacios curriculares aprobados por equivalencias, ya sea por migrar de una carrera del mismo instituto o por provenir de otra institución de educación superior.

Figura 19: De los y las estudiantes en condición de regulares

Estudiantes Regulares	Materias aprobadas
1	9 materias aprobadas
1	11 materias aprobadas
1	29 materias aprobadas

Fuentes: cuadro de elaboración propia en base a datos aportados por el Sistema de Alumnos consultado el 5 de septiembre de 2023

Figura 20: De los y las estudiantes en condición de **condicionales**

Estudiantes Condicionales	Materias aprobadas
1	29 materias aprobadas

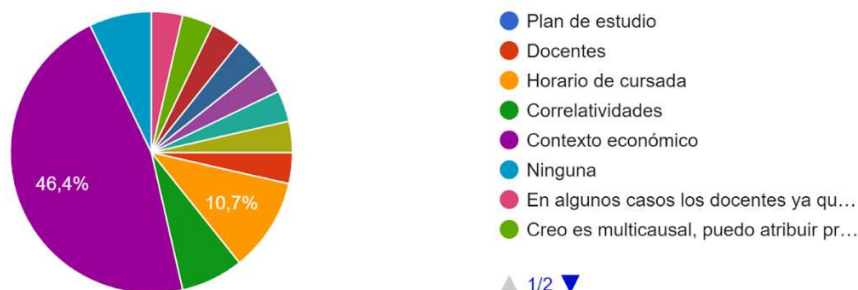
Fuentes: cuadro de elaboración propia en base a datos aportados por el Sistema de Alumnos consultado el 5 de septiembre de 2023

Por último, nos queremos detener en las percepciones de los y las estudiantes acerca de qué condiciones dificultaron su trayectoria académica 46,4 % se ubicó en el contexto económico, seguido por el 10,7 % el horario de cursada, 7,1% referido a las correlatividades de los espacios curriculares coincidente con la opción Ninguna y plan de estudio, docentes, multicausalidad y cuestiones de salud representadas respectivamente con un 3,6 %.

Figura 21: Las percepciones de los y las estudiantes Condiciones que dificultaron su trayectoria académica

18. ¿Cuáles considera que fueron las condiciones que dificultaron su trayectoria académica?

28 respuestas



Fuente: cuadro de elaboración propia en base a datos aportados por el Sistema de Alumnos consultado el 5 de septiembre de 2023

En síntesis, es posible visualizar la tensión existente entre los cuerpos normativos, por una parte, plan de estudio y plan de correlatividades estructurado bajo un esquema rígido y por otra, los modos de definir las trayectorias que intentan construir los y las estudiantes (libre, regular) según el RAI. Si bien hay una cultura institucional de estructurar la cursada de un modo secundarizado, al estar diseñado en campos se podría configurar un sistema de trayectorias múltiples entre los siete profesorados que tiene en la actualidad el IFDC-SL brindándole a los y las estudiantes una mayor oferta de horarios y posibilidades para cursar. Se reconoce que no todos los espacios curriculares responden a las mismas lógicas pedagógicas didácticas, pero se visualiza en el sistema de equivalencias al interior del instituto que entre los profesorados de geografía, historia y ciencia política hay matrices comunes en el campo de la formación general y el campo de la práctica.

El rezago de las trayectorias académicas se configura en tres dimensiones, la reproducción de las desigualdades sociales inscriptas en los y las sujetos¹⁸ que se refuerza en las otras dos¹⁹ -políticas educativas para garantizar el acceso a la educación y las decisiones y eficiencia institucional-.

¹⁸ Trabajados en los textos de Pierre Bourdieu y JeanClaude Passeron (2009) Los Herederos; y La reproducción (Bourdieu, 2007). O las ideas de Vigotsky y el aprendizaje escolar (Barquero, 2007).

¹⁹ Abordadas en el capítulo siguiente.

En este capítulo trabajamos las marcas de desigualdad que atraviesan los y las estudiantes, a modo provisorio podemos decir que el perfil es predominantemente femenino -propio de una coyuntura sociohistórica (Puiggrós, 2005; Carli, 2012)-, y un porcentaje (35 %) alto de ellas además estaban frente a actividades de cuidado de hijo/a. El efecto de esto es su imposibilidad de maniobrar y organizar su tiempo poniendo como prioridad su formación (Segato, 2009; Morgado, 2020).

Además, ante el predominio de trabajadoras/es (85%) con más de 6 horas diarias presuponemos que establece pautas diferenciales en referencia a los tiempos y posibilidades de estudios que requiere una carrera de educación superior.

En relación al lugar de residencia (96%) argumentamos que se visualiza de qué manera una política educativa contextualizada en una era neoliberal, como fue el cierre de los profesorados en las distintas localidades de la provincia de San Luis, atentó con las garantías de acceso al derecho a la educación.

Finalmente queremos visibilizar un indicador que queda manifiesto del análisis de los datos provenientes del Sistema de Alumnos y las encuestas, que de los y las 63 ingresantes, solo un 14% egresaron, es decir 9 estudiantes²⁰.

²⁰ Este dato será analizado desde las dimensiones que le dan cuerpo en las conclusiones.

CAPÍTULO 3

Estrategias y Políticas de Retención. Experiencias Institucionales

En relación a la concepción de rezago que manejamos, entendida como la situación de permanencia de un/a estudiante en la institución más tiempo de lo que contempla el plan de estudios, es decir que no se ha graduado en el plazo teórico esperado, consideramos que los condicionantes que influyen en su gestación pueden provenir de diferentes dimensiones. Estos condicionantes, se pueden sintetizar en: (a) La incapacidad del Estado para implementar instrumentos que garanticen el acceso a la educación. (b) La institución educativa, a partir de cómo organiza e implementa las prácticas de enseñanza, la formación docente, la normatividad, y el currículum, como también las medidas específicas dirigidas a los y las estudiantes en riesgo de abandono y/o en situación de rezago (Román, 2009; Rumberger, 2001). Por último, (c) la dimensión que focaliza en las y los estudiantes anclada en los condicionantes de sus perfiles socio-económico-familiar (trabajado en el capítulo anterior) y sus efectos en las trayectorias académicas, como también en su relación con el conocimiento.

En este capítulo se trabajarán las tres dimensiones intentando articular entre ellas posibles escenarios de resolución de desafíos, ya que como señala Arendt (1972) "Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos" (pág. 224). Estos juicios directos, a mi entender, se tienen que construir garantizando un dilema ético que es el acceso a la educación como derecho y la facultad que tienen los y las estudiantes de construir las trayectorias académicas según sus condiciones de posibilidad.

El capítulo se organizó en dos apartados prioritarios: herramientas estatales de inclusión educativa y medidas institucionales que tienen la finalidad de erradicar el rezago o adecuar la cursada al perfil de los y las estudiantes (trabajo, actividades de cuidado, realidades socio-económicas).

Herramientas estatales de inclusión educativa

La ley de Educación 26206, gestada en el año 2006, volvió a recuperar la creencia en la educación como un derecho (desmoronando la idea de servicio educativo) y extendió la obligatoriedad del acceso al nivel secundario. En correlato con lo anterior, garantizó una serie de directrices con la función de asegurar que los sectores más vulnerables tuvieran acceso a la educación las cuales tuvieron repercusión en la formación docente. Este marco se materializa a través de medidas tales como las becas “Elegir la docencia”, los financiamientos y rol del INFoD que estimulaban la capacitación de docentes de los IFD entre otras²¹.

En el contexto investigado (2016-2020) de acuerdo a los datos relevados podemos observar que el Estado desarrolló como herramienta para garantizar el acceso a la educación la beca PROG.R.ES.AR (Programa Respaldo de Estudiantes Argentinos) su implementación tenía la finalidad, entre otras, de reducir o minimizar el rezago.

Las becas PROG.R.ES.AR²² que forman parte de una política educativa nacional y consiste en estímulos monetarios para estudiantes de nivel universitario y no universitario. El perfil de los y las estudiantes que aplican para tramitar la beca para los profesorado es el siguiente

- Jóvenes entre 18 y 24 años cumplidos.
- Personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas, sin límite de edad.
- Estudiantes avanzadas/os en la carrera, hasta 30 años cumplidos.

En relación a los requisitos para solicitar estas becas²³ los mismos están configurados por:

²¹ En la coyuntura actual visualizamos la transformación en los diseños curriculares de la Educación Superior en la Resolución CFE N° 476/24, 28 de agosto de 2024 en ella cambia la visión de la Formación Docente y - Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y, en la Resolución CFE 477/24 - SIFIECAI - Sistema Federal Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación Institucional de la Formación Docente cambia el sistema de evaluación y acreditación de la Formación Docente.

²² El 23 de enero de 2014 se crea, a través del Decreto 84/2014 el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR.). El objetivo es el de “generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes entre 18 y 24 años de edad inclusive con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo”.

²³ En la coyuntura actual las becas Progresar se encuentran en riesgo.

- Ser argentina/o nativa/o; naturalizada/o o extranjera/o, con residencia legal de 5 años en el país y contar con DNI.
- Ser alumna/o regular de una institución educativa.
- Los ingresos del grupo familiar no deben ser superiores a 3 Salarios Mínimos, Vitales y Móviles²⁴.

Resulta de una relevancia fundamental destacar que los montos que se perciben de la beca no son fijos, por lo cual éstos aumentan a medida que los y las estudiantes vayan avanzando en sus carreras. Para acceder a la beca aquellos que ya son estudiantes del nivel superior deben contar con más del 50% de las materias aprobadas de acuerdo al plan de estudio y del año de cursada.

Este estímulo económico está enfocado en brindarle la posibilidad de finalizar y/o cursar estudios superiores. El propósito de la beca es orientar la acción estatal hacia el desarrollo y crecimiento del país, garantizando condiciones igualitarias de acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo.

De investigaciones realizadas para analizar el impacto de las becas PROG.R.ES.AR se desprende que posee gran influencia en las trayectorias de las y los becarios. De acuerdo a una Evaluación del Progresar (2020) El efecto más resonante es aquel que indica que les da el sentido a las y los becarios, “de propulsar, impulsar y traccionar para el avance de los y las estudiantes en sus carreras de nivel superior” (Pág.151).

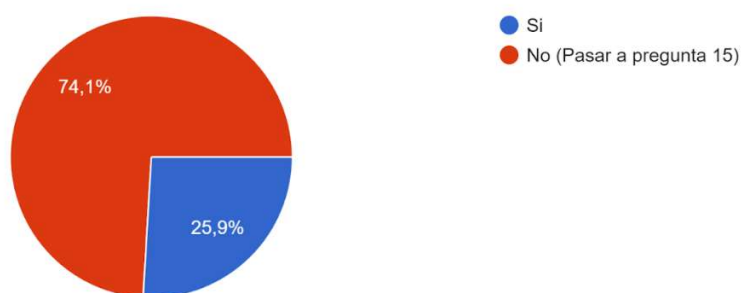
Se destaca la importancia de tratarse de una política integral e inclusiva que busca hacer más efectivo, material y cierta la posibilidad del derecho a la educación. Gluz y Moyano (2016) sostienen que se trata de un programa que logró flexibilizar los criterios meritocráticos fundantes de la lógica selectiva del sistema universitario y que reconocía a los sectores sociales más desprotegidos como legítimos estudiantes universitarios (Gluz y Moyano, 2016)

²⁴ El trámite se realiza a través de la página de ANSES.

Acercas de la consulta sobre si obtuvieron alguna beca durante el cursado los resultados reflejan que un 25,9 % respondió de manera afirmativa, lo cual corresponde a 7 casos, el 74,1 % restante no contaron con un financiamiento. La baja cantidad de solicitantes de la beca de acuerdo a los datos relevados es efecto -a nuestro entender- de los requisitos. Del cotejo de los requisitos de la beca con el perfil de los ingresantes visualizamos tres indicadores que dificultan el acceso a la misma: el primero está asociado al rango etario. el segundo que la mayoría de los y las estudiantes trabajaban y el tercero que se relaciona con el avance de la carrera exigido para la obtención o continuación del beneficio.

Figura 22: Obtención de becas

13. ¿Tuvo/tiene una beca durante el cursado? (Transporte, fotocopia, alquiler, etc.)
27 respuestas



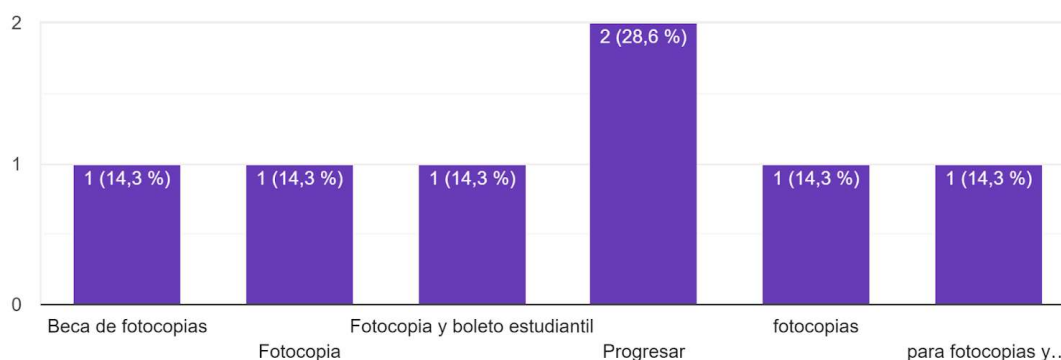
Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

De los y las siete estudiantes que respondieron de manera afirmativa que obtuvieron beca se desagrega de la siguiente manera: 28,6% beca Progresar, representado en dos casos y el resto representados con un caso a) 14,3% fotocopias, b) 14,3 % fotocopias y boleto estudiantil y c) 14,3% fotocopias y otras ayudas nacionales. Estas becas son facilitadas por diferentes referentes, el boleto estudiantil es una política municipal mientras que la ayuda para fotocopia fue facilitada por el IFDC-SL pero como la pregunta de la encuesta fue genérica (¿Tuvo/tiene alguna beca durante el cursado?) Se presenta el dato en este apartado y se analiza en el siguiente las experiencias institucionales.

Figura 23: Composición de becas

14. ¿Cuál?

7 respuestas



Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

Resulta relevante destacar la importancia de contar con una pluralidad de becas disponibles en el momento del cursado²⁵ de la presente investigación, las cuales apuntan a fortalecer y garantizar el derecho a la educación.

En la actualidad solamente están activas las becas Progresar cuyo monto sufrió variaciones mínimas en relación al año anterior con lo cual es posible afirmar que es un ingreso sin mayor incidencia en la ayuda económica de las trayectorias académicas de las y los estudiantes. Por otra parte, también dejaron de existir las becas “Elegir la docencia” que estaban específicamente destinadas a estudiantes de carreras de formación docente.

Medidas Institucionales

En este apartado se van a trabajar las experiencias y estrategias que llevó adelante el IFDC-SL para intentar garantizar el acceso a la educación y disminuir el rezago en las trayectorias académicas en el tiempo objeto de la investigación. Estas experiencias se

²⁵ En la actualidad no existen becas que provengan del IFDC-SL, únicamente están disponibles las becas PROG.R.ES.AR.

agrupan según los criterios a) las que fomentan una relación con el conocimiento intentando transformar matrices de aprendizaje que dificultan la trayectoria académica b) las que tienden a una ayuda económica y c) las que facilitan la trayectoria académica. Asimismo, nos tuvimos a visualizar las modificaciones introducidas en las cursadas y organización institucional a partir del contexto de Pandemia y Postpandemia, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación en este contexto extraordinario y qué impacto tuvo en cada uno de las y los sujetos de esta investigación. Por último, incluimos el Centro de Estudiantes ya que esta organización pone luz a las necesidades y demandas que atraviesan las trayectorias académicas de los y las estudiantes.

a) Estrategias referidas a la transformación de matrices de aprendizaje que dificultan la trayectoria académica

1-Acompañamiento Estudiantil

En relación al primer apartado podemos mencionar la creación del área de Acompañamiento Estudiantil, que está conformado por psicopedagogas, psicólogas, pedagogas y docentes disciplinares, atendiendo de este modo a un apoyo integral hacia el/la estudiante.

Los y las docentes de los diferentes espacios curriculares del IFDC-SL tienen conocimiento del área y ante situaciones en la cual se identifica que los/las estudiantes pueden presentar alguna dificultad, (ya sea manifiesta o no) se los invita a concurrir al espacio para ayudar en la adquisición de contenidos. El área de acompañamiento también está integrada por docentes y alumnos que orientan al fortalecimiento del potencial de los/las estudiantes del IFDC-SL en los cambios y desafíos que se presentan en su tránsito por la institución. El propósito del área de Acompañamiento Estudiantil tiende a buscar asistir, asesorar y hacer un seguimiento dentro del marco de la formación a todos los y las estudiantes teniendo en cuenta los aspectos que se encuentran vinculados al desempeño cognitivo, social y afectivo. La finalidad es generar espacios de aprendizaje en red y reflexión intra e interpersonal, que propicien una trayectoria académica sin dificultades en cuanto al acceso al conocimiento, o para sortearlas y poder de este modo culminar su carrera.

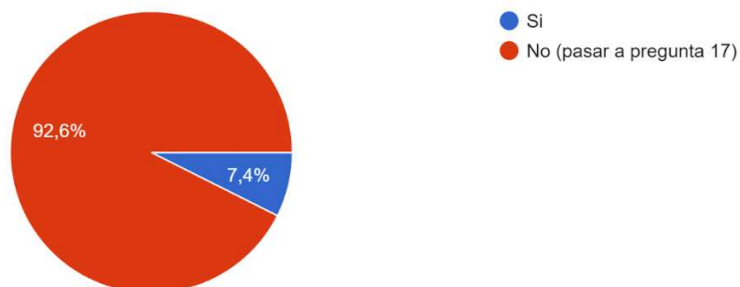
Desde el espacio también se dictan talleres para primero y segundo año de todas las carreras, los cuales tienen como objetivo introducir a los y las estudiantes en la lógica de la educación superior, brindando herramientas de acercamiento al campo de este nivel educativo. “Ser estudiante estratégico”, “Preparación de exámenes finales”, “Estrategias y hábitos de estudio”, “Taller de convivencia” son algunas de las charlas dictadas. Estas líneas de acción buscan realizar un seguimiento y atención de los/las estudiantes y brindar un apoyo afectivo frente a situaciones emocionales, relacionales o académicas en las cuales el /la estudiante percibe que se encuentra en una situación problemática.

Cuando se indaga acerca de la concurrencia al área de Acompañamiento Estudiantil el 92,6% respondió que no concurrió y un 7,4 % afirmó haber asistido.

Figura 24: Asistencia al Área de Acompañamiento Estudiantil

15. ¿Alguna vez acudió al área de acompañamiento estudiantil?

27 respuestas



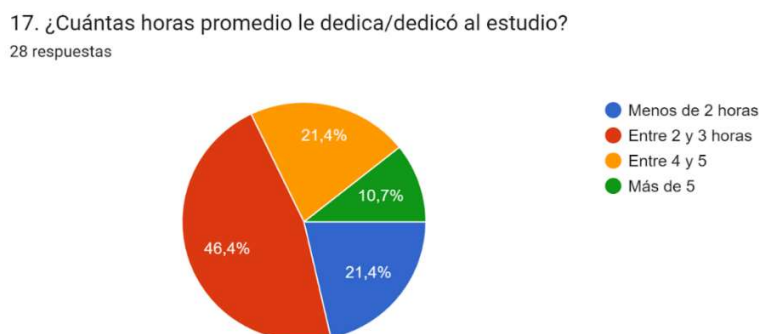
Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

Los indicadores del uso del área de Acompañamiento por parte de los y las estudiantes se asocia a la relación que ellos y ellas manifiestan con el conocimiento y las estrategias que pueden construir frente a su proceso de aprendizaje.

Acerca de la pregunta de cuál es la carga horaria promedio dedicada al estudio, el 46,4% afirmó que se encontraba entre 2 y 3 horas diarias, mientras que el 21,4 % entre 4 y 5 horas, 10,7 % más de 5 y el 21,4 % restante menos de 2 horas. La pregunta acerca de la dedicación promedio intentó relevar este indicador que muchas veces está asociado al rendimiento académico²⁶.

Como señala Bourdieu, el habitus y su correlato en el conatus (transcrito de Spinoza) adoptan distintos ropajes en la relación con el conocimiento que a veces las instancias de formación reproducen (Bech, 2021). Los ámbitos de acompañamiento más que acompañar, guían los caminos que deben transitar nuestros estudiantes, quitándoles el poder de decisión (no total) pero al mismo tiempo ayudan a organizar los procesos de aprendizaje. A nuestro entender la baja concurrencia al área de Acompañamiento puede estar asociado a la carga horaria del cursado que en algunos años confronta -por su organización y dedicación- con las realidades laborales y las funciones de cuidado de los y las estudiantes.

Figura 25: Tiempo dedicado al estudio por semana



Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

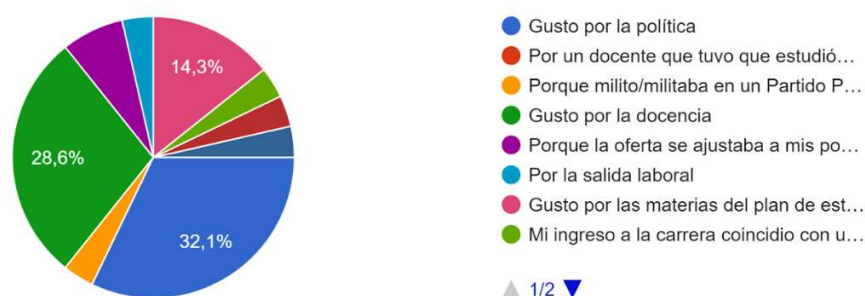
Cuando se indaga sobre cuál fue la motivación en la elección de la carrera, se repartió con un 32,1% en gusto por la política, representado por 9 casos y 28,6 % gusto por la

²⁶ Barrera Hernández, Laura Fernanda, Vales García, Javier José, Sotelo-Castillo, Mirsha Alicia, Ramos-Estrada, Dora Yolanda, & Ocaña-Zúñiga, Jesús. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con la dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, 10(1), 61-74. Epub 09 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>

docencia, representado por 8 casos, seguido por gusto por las materias del plan de estudio con 14,3%, representado por 4 estudiantes y 7,1% por “porque la oferta se ajustaba a mis posibilidades económicas familiares, en 2 casos. La pregunta apuntó a relevar qué sustentó la elección de la carrera al momento de inscribirse. El 17,9% restante se divide en 5 casos donde cada uno representa 1 estudiante (3,6%) entre “por la salida laboral” “porque milito/militaba en un partido político”, “mi ingreso a la carrera coincidió con una oportunidad de trabajo pero también tenía que ver con el gusto tanto por la docencia como por la política”, “porque en la escuela tuve una profe que era abogada y prácticamente no nos dió nada y quería aprender lo que no se me dió” y “porque soy abogada, en un principio en San Luis ofrecían la posibilidad de dar clases si se cursaban ciertas materias pedagógicas”

Figura 26: Motivación de la elección de la carrera

19. La elección de la carrera tuvo que ver con
28 respuestas



Fuente Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

2-Tutorías de pares

En la misma línea para crear otra impronta en referencia a la relación de las y los estudiantes con el conocimiento se inscriben las tutorías de pares que forman parte del área de Acompañamiento desarrollada por el IFDC-SL.

Las y los docentes pertenecientes a esta área, junto con docentes de la disciplina, se encargan de acompañar a los/las estudiantes tutores en su rol. Esta actividad se lleva adelante

por estudiantes avanzados de las diferentes carreras²⁷ y tiene un doble sentido, por un lado, tiene como objetivo una motivación vincular y por el otro una motivación académica.

La vincular busca promover la relación entre estudiantes avanzados con otros que recién dan inicio a su trayectoria académica basándose en la idea del desarrollo próximo de Vigosky (Barquero, 1997). Muchas veces los y las estudiantes no acuden a las clases de consulta de sus docentes por diversos motivos y les resulta más sencillo asistir a las tutorías de pares, espacio para consultar dudas en relación al cursado, la presentación de trabajos prácticos, temas en los que deben ahondar, cuestiones referidas a lo administrativo, entre otras, que, al tratarse de un par resulta menos formal.

La función académica refiere expresamente a la explicación de temas de espacios curriculares en particular, donde los tutores pares, pueden realizar un seguimiento de los y las estudiantes que acuden a ellos/ellas para ayudarlos/las durante el cursado. Esto también resulta de suma utilidad para estudiantes tutores ya que comienzan a hacer uso de los conocimientos pedagógicos y disciplinares aprendidos hasta ese momento.

Las y los tutores pares son asistidos por docentes del área de acompañamiento y disciplinar a fin de facilitarles la tarea. Al finalizar la actividad los y las estudiantes tutores deben hacer una evaluación del trayecto recorrido a fin de recabar información para ir mejorando el espacio y poder ser asertivos y pertinentes con la dinámica.

En el siguiente apartado se puede pensar como un campo de tensiones entre lo que deberían ser estrategias que ayuden a transformar las matrices de aprendizaje -pues la mayoría de estudiantes en cuestión son primera generación familiar en llegar a la educación superior - se transforman en algunos casos en políticas compensatorias reproductoras (Tenti Fanfani 2010). Si bien Emilio Tenti Fanfani está analizando las políticas estatales, lo que él plantea es que a veces las ayudas tienen marcas de estigma y reproducen las dificultades por las que se construyeron. En esta misma línea coincidimos con Manuel Giovine y Ana Antolin Solache

²⁷ Requisitos para ser tutores, deben tener un promedio general de siete o más de siete) y luego de una convocatoria pública resultan seleccionados para llevar adelante las funciones de tutores-pares.

Las condiciones estructurales en ocasiones son más coercitivas y menos visibles de lo que se espera. Muchas iniciativas que buscan su superación, encaran sus propuestas en una dirección que termina teniendo efectos no deseados: por ejemplo, las instancias de tutoría o clases de apoyo que requieren de mayor cantidad de horas dedicadas al estudio, uno de los principales factores de dilación encontrado entre las condiciones objetivas de los estudiantes trabajadores (2020, pág. 107).

En coincidencia con lo que plantean los investigadores esto dificulta la organización del estudio, ya que el horario de tutoría es pre impuesto exigiendo más ritmo de lectura, pero por sobre todo replica las matrices de aprendizaje reproductiva muchas veces no logrando la autonomía frente al conocimiento que requiere la educación superior.

Como señalamos es un campo de tensiones ya que al mismo tiempo estos estudiantes frente a la figura del tutor sienten que pueden organizar sus horarios y avanzan en la carrera:

Si el área de acompañamiento la usé en varias oportunidades, me resultó muy útil, personalizado, te ayuda mucho al avance de las materias, rescato mucho la calidad humana de los profesores, quienes se ocupan y preocupan en tus avances, (envío de material para estudio, buena explicación) seguimiento de su parte ayuda mucho al estudiante, siempre muy accesible en horarios además lo que permite crear espacios de confianza para mejorar la comprensión de las materias (Entrevista 1, ingresante 2016, realizada 23-10-24).²⁸

Estas estrategias locales permiten, en algunos casos, un avance parcial en las carreras frente al acompañamiento de las tutorías de pares como señalan Giovine y Solache pero al mismo tiempo visibilizan las dificultades y “las condiciones de estudios de nuestras universidades” (2020, pág. 108).

b) Estrategias que tienden a una ayuda económica

El IFDC-SL cuenta con becas institucionales que pueden ser de fotocopias, alquiler o transporte²⁹. Estas becas consisten en una partida presupuestaria del IFDC-SL que tiene como

²⁸ Si bien la investigación es de carácter exploratoria y posee un fuerte anclaje en un instrumento cuantitativo (encuesta) a partir de la reescritura, siguiendo las sugerencias y correcciones del jurado, hemos incorporado en el análisis detallado la normativa institucional y dos entrevistas a ingresantes del 2016 que atraviesan una dilación en sus trayectorias académicas reales de autoría propia realizadas el 23/10/24

²⁹ Requisitos para solicitar: todos los años entre los meses de marzo y abril se abre la convocatoria para la postulación de las becas. Los formularios pertinentes se presentan en el área de extensión con la documentación

objetivo fortalecer y facilitar las trayectorias académicas de los y las estudiantes que puedan presentar alguna dificultad económica. Es importante destacar que estas ayudas económicas tienen en cuenta el perfil socio-económico y no tanto el académico, entendiendo que cada estudiante que solicita la mencionada ayuda puede presentar dificultades de diversa índole por lo cual cada situación es atendida de manera particular, exhaustiva y personalizada. La motivación está dirigida hacia la terminalidad de las trayectorias académicas.

En los resultados de la encuesta, si bien a este tipo de becas solamente lo solicitaron 5 estudiantes (de 27 encuestados) presuponemos que no es porque no necesitaran ayuda, sino que la ayuda es magra, por lo cual deben buscar un trabajo para solventar sus gastos para mantener la condición de vida, quedando de esta manera fuera del espectro de posibles solicitantes debido a que una de las condiciones refiere al monto del ingreso familiar o personal.

En la actualidad ya no se cuenta con estas becas debido a las políticas del contexto nacional y provincial que afectaron el presupuesto del IFDC-SL.

c) Estrategias que facilitan la trayectoria académica

Una de las principales estrategias consistió en incrementar las posibilidades de rendir sus exámenes finales, en el tiempo investigado se contaba con ocho mesas de exámenes que se distribuyeron en dos instancias antes de iniciar el cursado en febrero y después del cursado en junio, noviembre y diciembre. Los tres turnos de examen restantes se distribuyen a lo largo del cursado que se toman a contra turno del profesorado al que asiste el/ la estudiante.

La ampliación de oportunidades de mesas de examen tiene como objetivo principal que cada estudiante pueda elegir el momento propicio, en el cual se sienta debidamente preparado para rendir los espacios curriculares que corresponda acreditar. La cantidad de instancias para rendir exámenes finales, son un aporte porque los y las estudiantes pueden focalizar en preparar una unidad curricular por mesa, sin embargo, estas mesas que se

requerida. Pueden postularse todos los estudiantes de los diferentes profesorados del IFDC-SL que no tengan otra beca provincial o nacional, esta es una condición excluyente.

instauran en tiempos de cursada no son muy concurridas (información consultada en Sistema de Alumnos el 10 de junio de 2023), presuponemos que esto se debe a las exigencias propias de cursar un espacio curricular y preparar un examen final en sintonía.

La segunda estrategia enfocada en facilitar la trayectoria académica, a nuestro entender, es el reconocimiento a los y las estudiantes que trabajan mediante un examen recuperatorio extraordinario para que no pierdan la regularidad durante la cursada de los espacios curriculares.

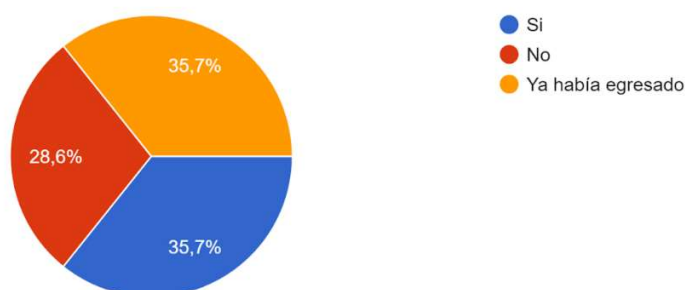
d) Contexto de Pandemia

En el 2020, la Argentina, al igual que el mundo, se vio atravesada por la Pandemia. Ante la consulta si, los y las estudiantes se encontraban aun estudiando y si tuvo impacto en su trayectoria académica el 35,7% respondió de manera afirmativa, 35,7 % ya había egresado en ese momento y 28,6% consideró que no tuvo impacto. Esta pregunta se realizó a los efectos de indagar acerca de la incidencia de la pandemia en las trayectorias académicas en el caso en que aún se encontraran estudiando, entendiendo que fue un momento particular y donde no hubo un normal desarrollo ni acceso a las clases como tampoco las condiciones de vida de los y las estudiantes, y docentes, se vieron marcadas por los miedos, efectos y detonantes del virus.

Figura 27: Efecto de la pandemia 2020

20. Si en 2020 aún se encontraba en el Instituto, considera que la pandemia tuvo algún impacto en su trayectoria como estudiante?

28 respuestas



Fuente: Datos obtenidos de encuesta de autoría propia, realizada el 24 de junio de 2023 en formulario google.

Tuvieron un rol crucial las aulas virtuales que garantizaban a cada espacio curricular el poder llevar adelante las cursadas y el acceso a los materiales bibliográficos. Estas aulas se encuentran en la página del IFDC y fueron desarrolladas por la plataforma del Instituto Nacional Formación Docente (INFoD) por lo cual todos los Institutos de Formación Docente del país poseen la misma plataforma.

Estas aulas siguen cumpliendo un rol central en el contexto de post pandemia, como repositorio e instancia de flexibilización del tiempo de cursada. Estos ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje permiten que los y las estudiantes accedan al material bibliográfico, pedagógico y didáctico de cada espacio curricular, con lo cual, a partir de la digitalización de los materiales de estudio se pudo sortear también una de las dificultades resultantes en el costo de las fotocopias y se siguen utilizando en la actualidad.

Por un lado, estos espacios virtuales se convierten en uno de los mayores facilitadores de las trayectorias académicas por varios motivos a) permite una organización flexible del tiempo de cursada b) garantiza un acceso al material bibliográfico digitalizado c) se ahorra el costo de movilidad. Por otro lado, el INFoD señala que el 68% de la cursada no puede estar en categoría virtual lo cual se puede visualizar como una trayectoria académica de menor calidad debido a los modos en que se adquiere el conocimiento por las particularidades del formato de enseñanza de lo virtual.

d) Centro de Estudiantes

La institución a partir de la implementación de la normativa nacional³⁰ arbitró los medios para que se lleve adelante la creación del Centro de Estudiantes del IFDC-SL, el cual buscaba garantizar los intereses de los y las estudiantes y estrechar vínculos con las autoridades de la institución en aras de favorecer un ambiente académico democrático y respetuoso de las diversas trayectorias de aprendizaje y las condiciones de posibilidad.

³⁰ Ley Nacional 26877/2013 Centro de estudiantes

El centro de estudiantes es una organización formada por alumnos/as del establecimiento educativo creado para defender los derechos de los y las estudiantes. De acuerdo a la legislación que le da origen y un marco legal. Esta entidad de representación estudiantil tiende a

- Formar a los estudiantes en las prácticas democráticas, republicanas y federales.
- Defender los derechos humanos.
- Defender los derechos de los estudiantes, en especial, el derecho a aprender.
- Afianzar el derecho a la libre expresión.
- Reconocer a la educación pública como un derecho.
- Contribuir a mejorar la calidad de la educación.
- Promover la participación de los alumnos en los problemas educativos.
- Gestionar ante las autoridades los pedidos y necesidades de los alumnos.
- Favorecer el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. (Pag. Web IFDC SL. Disponible: <https://ifdcsl.edu.ar/centro-de-estudiantes/>; consultado el 5 de mayo de 2023)

El Centro de Estudiantes resulta relevante al momento de convertirse en la voz del resto de estudiantes y tiende a facilitar las trayectorias académicas, pero por sobre todo a dar luz a situaciones intersticias como lo son las violencias institucionales, económicas, desigualdades de aprendizaje, normalización de la organización del tiempo y el espacio o requerimientos de otros recursos por discapacidad visual, auditiva, entre otras.

Como cierre de este capítulo en el cual intentamos abordar las estrategias de jurisdicción nacional e institucional que apuntan a fortalecer/facilitar las trayectorias académicas y están orientadas a mitigar o disminuir posibles efectos no deseados como el rezago (o efecto último, abandono). En relación a las becas nacionales, podemos deducir que las mismas tuvieron pocas inscripciones en nuestra población de análisis debido al rango etario y a la suma de ingresos percibidos ya sea por ellos/ellas y/o el grupo familiar.

En relación a las iniciativas institucionales, fueron muchas en distintas dimensiones de abordaje, desde ayudas económicas a tutorías, acompañamiento estudiantil, ampliación de

cantidad de exámenes, pero es posible pensar que los efectos fueron escasos. Presuponemos que se debe a dos situaciones, por un lado, por la baja concurrencia de estos espacios de acompañamiento institucional y por otro suponemos que las estrategias no aplican en los puntos nodales y reproducen circunstancias que dificultan las trayectorias académicas. De acuerdo a algunos lineamientos que nos da Terigi (2009) con la finalidad de superar el quiebre de las trayectorias (teóricas y reales), es posible pensar que a partir de la capacidad de los y las estudiantes, para definir de manera autónoma y según sus condiciones de posibilidad sus trayectorias académicas, se alcanzaría con espacios formativos situados en contextos adecuados desde modalidades flexibles.

Por último, compartimos algunas líneas de reflexión de Giovine y Antolin Solache (2020) de cómo facilitar y evitar la dilación (si bien ellos investigan en la Universidad Nacional de Córdoba nosotros lo traspolamos al IFDC-SL). En un contexto de democratización de la educación en general y referida al ámbito de la educación superior en particular son un hecho, los desafíos que se plantean se ven plasmados muchas veces en el tiempo que las y los estudiantes necesitan para finalizar con sus trayectorias académicas, que muchas veces no coincide con las trayectorias teóricas. Existen condiciones estructurales, económicas y culturales, que dificultan el tránsito por las aulas de la educación superior y resulta complejo sortear estos obstáculos para nuestros/as estudiantes (Situaciones laborales, funciones de cuidado, dificultades económicas, entre otras). Es por ello que la antes mencionada democratización en muchos casos resulta en una manifestación de buenos deseos más que en acciones concretas. Aun así, la declaración sigue siendo un requisito para un sistema democrático.

CONCLUSIONES GENERALES

Esta investigación tiene como problemática central identificar y describir los factores que inciden en el rezago de las trayectorias académicas de los y las estudiantes de la cohorte 2016 del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política del IFDC-SL.

El trabajo de reconstrucción fue realizado entre 2019-2023, con diferentes registros y modos de abordaje. En una primera etapa se implementó una encuesta de autoría propia (con preguntas cerradas ad hoc, que fueron procesadas a través del programa Excel) y a partir de allí se generalizó con respaldo estadístico. La primera resolución metodológica fue abarcar el universo y no diseñar una muestra para tener una mayor exploración de los factores que inciden en el rezago de la trayectoria académica de las y los estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política. Pero, luego, se realizó un muestreo azaroso, ya que, las encuestas respondidas fueron 28, representados tanto los regulares, condicionales, egresados y aquellos que no volvieron a cursar espacios curriculares luego del ingreso o en algún momento posterior.

A partir de la primera devolución del jurado se incorporó la contextualización histórica, y el análisis de las documentaciones del IFDC SL (RAI, PEI, Resoluciones rectorales), entre otras, en tensión con el aparato crítico teórico³¹ que analiza las trayectorias académicas y el rezago. Por último, para profundizar algunos datos se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas a estudiantes en condición de rezago, para comprender parte de ese entramado de categorizaciones y denominaciones.

Tras lo antes mencionado para poder abordar las disonancias entre las trayectorias académicas teóricas y reales, implementamos la categoría de rezago en las trayectorias académicas. La misma se configuró en tres dimensiones, la reproducción de las desigualdades sociales inscriptas en las y los sujetos (Bourdieu, 2007 y Giovine y Antolini Solache, 2020) que se refuerza en las otras dos -políticas educativas para garantizar el acceso a la educación y las decisiones y eficiencia institucional- (Nicastro, 2012). En este

³¹ Tras los aportes del tribunal evaluador incorporamos un seguimiento de antecedentes y modificamos las resoluciones teóricas metodológicas para poder hacer foco en las disonancias de las trayectorias académicas teóricas y reales y en el rezago.

sentido, los objetivos específicos son vértices del corpus de investigación organizando los capítulos.

En primer término, reconstruir el contexto socio/histórico de la creación de los IFDC de la provincia de San Luis y el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política en particular.

Arribando a que la gestación de los IFDC se instituyó en un contexto neoliberal, con un achicamiento y concentración de la oferta de educación superior en las ciudades de San Luis Capital y Villa Mercedes. En el análisis documental visualizamos que el PEI contempla en sus lineamientos un reconocimiento de las trayectorias académicas estudiantiles “(...) los y las docentes reconozcan de qué manera intervenir mejor en las realidades en las que deben actuar, confrontando la teoría con la necesidad de tomar decisiones ajustadas a los requerimientos de las y los alumnos y de las situaciones que se le presenten. (PEI, IFDC SL 1999, pág. 7); y en la misma línea focaliza en las funciones de las y los coordinadores en el acompañamiento a las trayectorias académicas atendiendo a los y las estudiantes con sus “necesidades e inquietudes relacionadas con la carrera que han elegido y están cursando”. (PEI, IFDC SL 1999, pág. 26).

Asimismo, los planes de los diseños curriculares correspondientes a los profesorados se deben modificar y adecuar en un plazo de 4 a 5 años, estas variaciones curriculares están relacionadas con la actualización e innovación dispuesta por los diseños curriculares de los espacios de educación secundaria, en respuesta a los nuevos desafíos que enfrenta el sistema educativo y la formación docente en la actualidad. Entonces, si bien, las carreras son a término, a pesar de ello el PEI garantiza la finalización del cursado estudiantil.

Entre las documentaciones abordadas observamos una tensión entre el plan de estudio que presenta y organiza las trayectorias académicas reales de un modo rígido, gradual y secundarizado en relación al RAI que categoriza al estudiante regular bajo criterios más permisivos.

En este primer análisis de las normativas concebimos la tirantez existente entre los cuerpos normativos, por una parte, plan de estudio y plan de correlatividades estructurado bajo un esquema rígido y por otra, los modos de definir las trayectorias que intentan construir los y las estudiantes (libre, regular) según el RAI. Si bien hay una cultura institucional de

estructurar la cursada de un modo secundarizado, al estar diseñado en campos se podría configurar un sistema de trayectorias múltiples entre los seis profesorados que tiene en la actualidad el IFDC-SL brindándole a los y las estudiantes una mayor oferta de horarios y posibilidades para cursar. Se reconoce que no todos los espacios curriculares responden a las mismas lógicas pedagógicas didácticas, pero se visualiza en el sistema de equivalencias al interior del instituto que entre los Profesorados de Geografía, Historia y Ciencia Política hay matrices comunes en el campo de la formación general y el campo de la práctica.

El segundo objetivo consistía en establecer el perfil socio-económico, académico y familiar del estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política, con la finalidad de identificar los factores que tienen incidencia en el rezago en las trayectorias académicas de la población estudiada.

La población que se inscribió a estudiar el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política en el IFDC-SL en el 2016 está compuesto en su mayoría por mujeres que se encuentran concentradas en el rango etario entre los 26 y los 37 años. Se reconoce que gran parte cursó otra carrera sin completar, lo cual plasma que tuvo experiencia previa en el Nivel Superior. En relación a la composición familiar, un 35% de los y las estudiantes ingresantes tienen hijos/as que viven con ellos/ellas. Cuando se indaga acerca de la formación más alta alcanzada por los progenitores el 50% se ubica en torno a Secundario completo y Secundario incompleto. En referencia al lugar de residencia (96%) reside en el Gran San Luis, donde se visualiza de qué manera una política educativa contextualizada en una era neoliberal, como fue el cierre de los profesorados en las distintas localidades de la provincia de San Luis, atentó con las garantías de acceso al derecho a la educación.

Además, en cuanto a las condiciones que dificultaron las trayectorias académicas de las y los estudiantes destacaron como factores relevantes el contexto económico, horarios de cursada y plan de correlatividades. Frente a la motivación visualizamos un fuerte anclaje en la elección de la carrera, marcando una subjetividad, ya que concentra las respuestas en un 75% entre “gusto por la política”, seguido por “gusto por la docencia” y “gusto por las materias del plan de estudio”, esto también podría ser considerado un factor de incidencia ya que la salida laboral de la carrera tiene que ver específicamente con la docencia.

En tercer término, se apuntó a describir las políticas institucionales y nacionales de contención que afectan las trayectorias académicas de los y las estudiantes del profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política focalizadas en esta investigación, el rezago.

Como señalamos, la discordancia entre trayectorias académicas teóricas y reales depende de una multiplicidad de factores que no son sólo del orden singular, es decir que no responden exclusivamente a las situaciones de vida y a las particulares trayectorias académicas de los y las estudiantes, sino que se condicen también y sustancialmente a condiciones y habitus institucionales del nivel superior.

La institución ha desarrollado variadas estrategias, aun así, cuando se indaga si las y los estudiantes acudieron al Área de Acompañamiento, un 7,4 % afirmó haber asistido mientras que el 92,6% respondió que no concurrió, situación que se reproduce en las Tutorías de Pares. A nuestro entender, los indicadores del uso de ambas áreas se asocian a la relación que ellos y ellas manifiestan con el conocimiento y las estrategias que pueden construir frente a su proceso de aprendizaje; por un lado. Por otro, la baja concurrencia al área de Acompañamiento puede estar asociado a la carga horaria del cursado que en algunos años confronta -por su organización y dedicación- con las realidades laborales y las funciones de cuidado de los y las estudiantes.

Lo mismo ocurre con el bajo número de estudiantes que aplicaron para la obtención de alguna beca, ya sea nacional o institucional representado en el 25,9 % , que corresponde a 7 casos, lo cual nos hace pensar acerca de la difusión que reciben estas estrategias que parecieran ser muy útiles sin embargo perderían la eficacia por no tener el alcance esperado y cuáles son los requisitos excluyentes para acceder a alguna de estas ayudas económicas.

Las estrategias institucionales más valorizadas por el cuerpo estudiantil fueron: en primera instancia la ampliación de mesa de examen, aunque las instancias evaluativas en tiempo de cursado no cuentan con muchos inscriptos/tas por las exigencias propias del cursado de los espacios académicos. La segunda estrategia a nuestro entender es el reconocimiento a los y las estudiantes que trabajan mediante un examen recuperatorio extraordinario para que no pierdan la regularidad durante la cursada de los espacios curriculares.

En la coyuntura investigada, específicamente entre los años 2020 y 2021 la Argentina y el mundo se vio atravesada por la Pandemia, situación que conllevó un cambio en las configuraciones de las cursadas. Tuvieron un rol crucial las aulas virtuales que garantizaban a cada espacio curricular el poder llevar adelante la cursada y el acceso a los materiales bibliográficos. Estas aulas siguen cumpliendo un rol central en el contexto de post pandemia, como repositorio e instancia de flexibilización del tiempo de cursada. Estos ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje permiten que los y las estudiantes accedan al material bibliográfico, pedagógico y didáctico de cada espacio curricular, con lo cual, a partir de la digitalización de los materiales de estudio se pudo sortear también una de las dificultades resultantes en el costo de las fotocopias y se siguen utilizando en la actualidad. El campo virtual se convirtió en uno de los mayores facilitadores de las trayectorias académicas por varios motivos a) permite una organización flexible del tiempo de cursada b) garantiza un acceso al material bibliográfico digitalizado c) se ahorra el costo de movilidad.

En síntesis, esta investigación visualizó en relación a las iniciativas institucionales, que fueron muchas en distintas dimensiones de abordaje, desde ayudas económicas a tutorías, acompañamiento estudiantil, ampliación de cantidad de exámenes, sin embargo, los efectos visibles fueron escasos. Presuponemos que se debe a dos situaciones, por un lado, por la baja concurrencia de estos espacios de acompañamiento institucional y por otro suponemos que las estrategias no aplican en los puntos nodales y reproducen circunstancias que dificultan las trayectorias académicas. De acuerdo a algunos lineamientos que nos da Terigi (2009) con la finalidad de superar el quiebre de las trayectorias (teóricas y reales), sólo la capacidad de los y las estudiantes para poder definir de manera autónoma y según sus condiciones de posibilidad sus trayectorias académicas, se alcanzarían con espacios formativos situados en contextos y adecuados desde modalidades flexibles.

Esta tesis buscó explorar algunos factores que inciden en el rezago como los condicionantes propios de las actividades de cuidado (sobre todo referido a las niñeces), los condicionantes económicos, como así también las rigideces existentes en la cursada que también repercuten en las trayectorias académicas por la condición de trabajo.

Para finalizar, queremos focalizar en los efectos del rezago, ya que para muchos y muchas estudiantes el inicio del abandono definitivo está fuertemente asociado a la

prolongación de los estudios más allá de los tiempos establecidos por los planes de estudio. La realidad del rezago en las trayectorias tensiona la perspectiva de derechos desde la cual se concibe el derecho a la educación. Ese rezago es también un rezago en la garantía del derecho, considerado como elemento central que pone en escena la profundidad y complejidad de la temática aquí planteada. Resulta necesario seguir discutiendo la responsabilidad que nos compete como educadores, como miembros de las instituciones educativas en el abordaje de estas problemáticas.

A pesar de las cuantiosas investigaciones alrededor de la temática que nos convoca, aún es un campo que no está totalmente explorado y hay mucho que no se sabe al respecto. Es por ello que resulta necesario seguir investigando para poder desarrollar acciones y políticas que aumenten las tasas de finalización.

Estas estrategias deben ser abordadas teniendo en cuenta el contexto específico en el que se desarrollan y características propias del lugar (IFDC SL). Por ello, nos queremos detener en las percepciones de los y las estudiantes acerca de qué condiciones dificultaron su trayectoria académica, donde un 46,4 % se ubicó en el contexto económico, seguido por el 10,7 % el horario de cursada, 7,1% referido a las correlatividades de los espacios curriculares, como así también las actividades de cuidado.

En referencia a las actividades de cuidado y desde la feminización de la educación confirmada por vasta literatura, es pertinente ofrecer a las estudiantes y docentes madres la opción de contar con una guardería infantil en la institución lo cual le sería de suma ayuda para poder completar sus trayectorias³².

Los datos analizados ponen en evidencia la compleja realidad de las trayectorias tensionadas por la discordancia entre ambas, esto nos permite resaltar la relevancia del problema planteado y también la necesidad de profundizar su estudio sobre las variables cualitativas que intervienen en el proceso, lo cual quedará abierto para futuras investigaciones.

Por último, retomando a Eduardo Rinesi (2012) “Este es un momento donde comenzamos a pensar en la educación como un derecho humano, ciudadano y universal”, lo

³² Este proyecto tiene un gran aval institucional en las presentaciones realizadas en reiteradas oportunidades.

que nos lleva a reflexionar acerca de estrategias que pudieran mitigar el impacto del rezago no sólo en las trayectorias académicas de los y las estudiantes sino también en su vida en general para tratar de facilitarles el acceso a una carrera de nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2005). Cap. I. Un enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios. En *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, Elena (2018). “Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos”. En Renold, J. M. (coord.), *Antropología Social. Perspectivas y problemáticas Tomo 2*. Rosario: Laborde Editor.
- Alvarez, MFS (2022). Tendencias en la matrícula de Educación Superior. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Uruguay y Paraguay: 2000-2018. Villa María, Universidad Nacional de Villa María obtenido en <http://si.unvm.edu.ar/tendencias-en-la-matricula-de-educacion-superior/>
- Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo (2013). *La educación en la Argentina Una historia en 12 lecciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Arendt, Hannah (1979). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Baldivieso, S., Barrios, N. S., & Valdez, M. C. (2021). Rezago y abandono de estudios superiores visto desde un análisis institucional y la perspectiva de los actores educativos. La problemática de la Educación Inicial en la UNSL. *Biblioteca digital uncuyo*.
- Barquero, Ricardo (1997). *Vygotsky y el aprendizaje*. Ed- AIQUE.
- Barrera Hernández, Laura Fernanda, Vales García, Javier José, Sotelo-Castillo, Mirsha Alicia, Ramos-Estrada, Dora Yolanda, & Ocaña-Zúñiga, Jesús. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con la dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, 10(1), 61-74. Epub 09 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Bech, J. (2021). Spinoza's Conatus Undoes Bourdieu's Habitus. *Conatus - Journal of Philosophy*, 6(2), 131-152. doi:<https://doi.org/10.12681/cjp.25632><http://epublishing.ekt.gr> | e-Publisher: EKT | Downloaded at 29/12/2021 00:42:09 |
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bourdieu, Pierre (1993). “Espíritus de Estado Génesis y estructura del campo burocrático”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 96-97, marzo de 1993, 49-62.

- Bourdieu, Pierre (1998). "El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de la nobleza de estado". En *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI ed.
- Bourdieu, Pierre (2003). "El campo científico". En *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brito Cabrera, C., & Ramos Velásquez, M. (2017). Estudio sobre las características del perfil del ingresante de la Universidad del Chubut. In *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires.
- Canale, S., Pacífico, A., & Pagura, F. (2010). El rezago en la educación superior: aportes para su abordaje a partir del caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL. *ciencias económicas* 8.02. Investigaciones, 37-55.
- Candau, Joël (2008). *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Ed. Sol.
- Carli, Sandra (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, (45), 81-90.
- Castro-Montoya, Bibiana; Manrique-Hernández, Rubén; González-Gómez, Difariney y Segura-Cardona, Ángela (2020). Trayectoria académica y factores asociados a graduación, deserción y rezago en estudiantes de programas de pregrado de una universidad privada de Medellín (Colombia). *Form. Univ.* [online]. 2020, vol.13, n.1, pp.43-54. ISSN 0718-5006. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100043>.
- Chacón E., Chacón M, Alcedo y., Suarez M. 2015 "Capital Cultural, contexto familiar y expectativas en la Educación Media". En *Acción Pedagógica* pp.06-19
- Dosio, Griselda, Garro, M. Martha, Romero Silvina (2015). "Conocer a los ingresantes: una herramienta para pensar la práctica docente" en *Cuadernos de Educación* Año XIII – Nº 13 – mayo 2015 ISSN 2344-9152
- Feldfeber, Myriam (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En Oliveira, Daniela Andrea y Myriam Feldfeber (Comp.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- García de Fanelli (2017) Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad. Marquis, C. (ed), *La Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*, Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, 2017. Obtenido en <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4506>

- Ginzburg, Carlo (2011). *El hilo y las huellas, lo verdadero. Lo falso, lo ficticio. Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giovine, Manuel Alejandro y Antolin Solache, Ana. Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. *Rev. educ. sup* [online]. 2019, vol.48, n.192, pp.67-92. Epub 30-Ene-2020. ISSN 0185-2760.
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (1). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *Revista Del IICE*, (39), 67-82. <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3998>
- Guyot, Violeta y Marincevic, Jaime (1992). “Operaciones del dispositivo en el análisis histórico educativo”. En *Poder Saber la Educación. De la Teoría Educativa a las Prácticas Docentes*. Buenos Aires: Lugar.
- Informe Nacional de Indicadores Educativos : situación y evolución del derecho a la educación en Argentina (2022) Ministerio de Educación de la Nación, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf
- Jacinto, Claudia (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso Propuesta Educativa, núm. 40, noviembre, 2013, pp. 48-63 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Lattuada M. (2017) "Deserción y Retención en las Unidades Académicas de Educación Superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto".
- López, Rosario; Estrada Pinto, Carlos y Aguilera Güemez, Antonio Armando (2015). Trayectorias Escolares en Educación Superior: Propuesta Metodológica y Experiencias en México (pp.155-183) Edition: 2015 Publisher: Biblioteca Digital de Investigación Educativa Editors: Instituto de Investigación en Educación, Universidad Veracruzana.
- Mills, Charles Wright. (2003). La imaginación sociológica. México: FCE.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, PDF
- Daich, Deborah, y Cano, Virginia. (2020). Una trayectoria feminista. Entrevista a Graciela Morgade. *Mora (Buenos Aires)*, 26(2), 61-70. Recuperado en 25 de octubre de 2024, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2020000200061&lng=es&tlng=es.

- Nicastro, S., Y B., G. M. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- Porta, M. José (2019) “Del esplendor de la formación docente al ocaso” El cierre de la Escuela Normal Superior "Domingo F. Sarmiento” en KAIROS. Revista de Temas Sociales. Año 23. N° 43. Julio de 2019
- Rabossi, Marcelo. (2014). Acceso (¿Ingreso?) a las Universidades Nacionales Argentinas: Permisividad y Consecuencias. *Páginas de Educación*, 7(2), 81-103. Recuperado en 12 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200005&lng=es&tlng=es.
- Rinesi, Eduardo (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad? Obtenido en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20130313025141/Cuadernillo-Eduardo-Rinesi-01.pdf>
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿ Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Salvia, A. (2007). Consideraciones sobre la transición a la modernidad, la exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político. En Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina. Buenos Aires (Argentina): Miño y Davila.
- Sabino, Carlos (1992). El proceso de investigación Ed. Panapo, Caracas.
- Sampieri, Hugo (2014). Metodología de la Investigación. México: Interamericana editores.
- Segato, Rita (2018) *Contra- Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Southwell, Myriam (2015). La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Ponencia presentada en el seminario Figuras actuales de la Segregación FLACSO, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio; Acosta; Felicitas y Noel Gabriel (2010). Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. 3, 212 p. ; 28x20 cm. - (Estudios nacionales) ISBN 978-950-00-0823-5.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

- Terigi, F. (Febrero de 2010). • Terigi, F. 2 El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- Terigi, Flavia (2005). “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación” en G. Frigerio; G. Diker (comps.): Educar: ese acto político. Buenos Aires: del estante editorial.
- Terigi, Flavia (coord.) (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: FIECC/OEI.
- Terigi, Flavia. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3° : 2007 : Buenos Aires : Fundación Santillana : may. 28-30)-
- Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth. (comps.) (2001). *La trastienda de la investigación* (cap. 1: Introducción). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Yannoulas, S (1996) Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia 1870-1930.
- Zandomeni, N., & Canale, S. (2013). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(13), 59–65. <https://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>

Leyes y normativa

- Ley de Educación Superior Ley N° 24.521/1995, Argentina.
- Ley Educación Nacional 26.206/ 2006, Argentina.
- Ley Nacional 26.877/2013 Centros de Estudiantes, Argentina.
- Resolución 153/ME/2009; San Luis.
- Resolución 165/ME/2014, San Luis.
- Decreto 3119/99 MGyE, San Luis.
- Ley Provincial de Educación 4947/92, San Luis.
- Ley Provincial N° 5026/99, San Luis.
- Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente, Decreto N° 3663 del 25 de octubre de 1999, San Luis.
- Decreto N° 5344-McyE-2000, San Luis.
- Ley Provincial N° 5195/99 denominada de Fondo Educativo Aplicado, San Luis.

Ley Provincial II-1010/2019, San Luis.

Resolución N°165/14 Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política, San Luis.

Resolución del IFDC N° 3/2016 equivalencias, San Luis.

RAI, IFDC SL, 2014, San Luis.

Resolución CFE N° 476/24, 28 de agosto de 2024. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Argentina.

Resolución CFE 477/24 - SIFIECAI - Sistema Federal Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación Institucional de la Formación Docente cambia el sistema de evaluación y acreditación de la Formación Docente, Argentina.