
Los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias formativas en la educación superior de la ETP. Su incidencia en el rendimiento de los alumnos.

Institución:

Centro de Estudios e Investigaciones
Laborales (CEIL) - CONICET

Autora:

Dra. Claudia Figari

Equipo de investigación:

Gabriel Bober, Nuria Giniger y Melina
Neiman

*** Coordinación técnica-logística:** Anabella
Bustos, Matías Frisco y Alejandro López

Coordinación económico-financiera:
Alejandro López

Diseño y cuidado de edición: Anabella Bustos

**Producción de datos y sistematización
cualitativa:** Karina Ciolli, Álvaro del Águila,
Marcelo Hernández y Dana Hirsch



**Ministerio de
Capital Humano**
República Argentina

**Secretaría
de Educación**

inet

Instituto Nacional de
Educación Tecnológica

INTRODUCCIÓN

Este informe es el resultado de un proceso de investigación realizado en el marco del Fondo Nacional de Investigaciones de la Educación Técnico Profesional (FONIETP/INET), asignado a través de la convocatoria 2019 y posterior evaluación por parte del Instituto Nacional de Educación Técnica al equipo del CEIL-CONICET, dirigido por la Dra. Claudia Figari, para analizar los dispositivos que acompañan las trayectorias formativas de las y los estudiantes del subsistema superior de la educación técnico profesional.

MARCO CONCEPTUAL

Las trayectorias educativas de los y las estudiantes ha sido materia de investigación recurrente en el campo pedagógico. Sin embargo, también se constituyó en una fértil noción para los estudios sociológicos y económicos. Desde el campo educacional, la mirada hacia los recorridos que efectivamente realizan los y las estudiantes en un nivel determinado de su escolaridad y entre niveles, comprende, como plantean diversos autores, las condiciones estructurales, institucionales e individuales de las personas.

El neoliberalismo tuvo un efecto significativo en auto-responsabilizar a los sujetos acerca de su permanencia, nivel de aprendizajes y finalización de los estudios. De igual forma, fueron fructíferos los estudios que, desde la Sociología de la educación y del trabajo han puesto de relieve y visibilizado los límites y restricciones estructurales para la inserción laboral de los jóvenes en el mercado de trabajo, una vez egresados. (Miranda, De Juventud, 2008; Busso, Pérez, 2015; Garino, 2020).

Desde la perspectiva que asumimos, la noción de trayectoria adquiere centralidad al ponerla en correspondencia con las formas de desigualdad económica y social, que afectan a los y las estudiantes. También, dista de ser una noción que pueda deslindarse de las condiciones de escolarización e institucionales en el nivel de las escuelas y de las políticas públicas en el campo educacional.

Los aportes de Terigi (2008) resultan de interés para conceptualizar esta noción. La autora denomina trayectorias escolares a los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, las trayectorias escolares teóricas. Se trata de los recorridos que siguen la progresión prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Sin embargo, estos procesos no resultan lineales y los principales escollos no se encuentran sólo en el acceso a la educación sino a lo largo de las trayectorias, es decir, sostenerlas para lograr finalizar un nivel de escolaridad. Si bien existen algunas trayectorias que se aproximan más a "lo esperable", lo más común es observar diversidades. Así, para dar cuenta de los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo, algunos autores se han referido, entre ellos Terigi, al concepto de trayectorias escolares reales (Briscioli, 2017).

Las trayectorias, entonces, no comprenden una noción que se expresa en el nivel individual, sino que interpela a las instituciones directamente. (Figari, Spinosa, Testa, 2011; Nicastro, 2018; Terigi; Briscioli, 2020). Es en este sentido que se plantea la importancia de abordarlas empleando diferentes niveles y registros de análisis. Es decir, por un lado, resultan de importancia sin lugar a dudas las estadísticas educativas de seguimiento de cohortes formales a través de investigaciones que generan los organismos públicos, como es el caso del INET, y por otro, un abordaje en profundidad de orden cualitativo que posibilite abordar la trama que se teje en las cohortes reales, es decir, en los recorridos que efectivamente realizan los y las estudiantes, en las condiciones institucionales en las que los efectúan. Al respecto, una metodología de aproximación en este último sentido radica en el estudio de las narrativas de los diferentes actores que intervienen en el vínculo pedagógico. Esta modalidad autobiográfica permite la reflexividad que otorga la puesta en palabras de las situaciones vividas en la escolaridad (Suárez, (2010). Los relatos de las experiencias pedagógicas se constituyen en una herramienta relevante para aprehender la naturaleza y alcance de los obstáculos que se enfrentan día a día en las escuelas, instituciones superiores no universitarias y universitarias.

La problemática analizada demanda un estudio en profundidad de los dispositivos pedagógicos que implementan las escuelas para incidir en las trayectorias formativas, y lograr el sostenimiento, egreso e incluso acompañar los procesos de transición a otros niveles y/o al escenario sociolaboral. Así, desde nuestro enfoque, la orientación educacional requiere ser valorizada articulando la dimensión curricular, psicosocial, emocional y las condiciones de vida de los y las estudiantes. Se trata de propiciar desde la política pública y desde los proyectos en las escuelas la institucionalización de prácticas que realizan docentes, tutores, pedagogos, trabajadores sociales, psicólogos en un accionar aunado, que defina un abanico variado de dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1998). Estos deberán ser implementados debidamente en el cotidiano escolar. Es decir, se trata de aprehender la concreción de prácticas previstas incluso en el nivel de las políticas y en el nivel institucional y generar las mejores mediaciones para transponerlas con eficacia. Esta no es una tarea sencilla, pero resulta fundamental para viabilizar un real acompañamiento con sentido a los y las estudiantes.

En este marco, generar estudios que realicen seguimiento de cohortes reales, y de aquellos dispositivos que se implementan constituye una tarea central en las organizaciones educativas. Cabe destacar que estas herramientas de acompañamiento no son privativas de un nivel de escolaridad en especial, sino que con sus peculiaridades debieran estar presentes en todos. A estos fines resulta necesario que se definan espacios curriculares específicos y la contratación de educadores que se avoquen especialmente a esta tarea.

Uno de los problemas más preocupantes en el nivel superior técnico no universitario y universitario es la altísima deserción escolar en el primer año. Y, claro está, las diferencias abismales entre quienes ingresan y egresan. Nos referiremos a este nivel ya que nuestra investigación se centra en el nivel técnico superior. El hecho que se trate de jóvenes y adultos demanda afinar estrategias institucionales como, por ejemplo, las modalidades semi presenciales, las correlatividades y un lugar cuidado en términos pedagógicos para las hijas e hijos de las y los estudiantes, por ejemplo, entre otros.

En esta línea, Jacinto y Millenaar (2010) se preguntan por la incidencia de los dispositivos de apoyo a la inserción laboral en las trayectorias posteriores de los jóvenes, con el fin de identificar las constelaciones de factores individuales, subjetivos e institucionales que con-

figuran signos de incidencia positiva en términos de inserción laboral y social. El foco está puesto en mostrar cómo jóvenes provenientes de hogares de capitales educativos bajos, que terminan el secundario, logran hacer valer este título gracias a la combinación con un dispositivo de formación.

Las acciones y estrategias que se desarrollen como parte de los dispositivos pedagógicos de acompañamiento en las instituciones serán claves para garantizar las trayectorias educativas de los y las estudiantes y sortear los “sutiles mecanismos de selectividad social”.

METODOLOGÍA

Esta investigación comenzó en octubre de 2019 y tenía un diseño original que contemplaba cuatro etapas: la primera etapa de selección de instituciones a entrevistar a partir de la muestra de establecimientos elaborada y proporcionada por INET, reclutamiento de los agentes del trabajo de campo en las provincias y de tareas técnicas (desgrabaciones, llenado de la base de datos, etc.), y de producción y prueba de los instrumentos de recolección de datos (encuestas, guías de entrevistas y de grupos focales). La segunda etapa era el lanzamiento de la encuesta y la sistematización de la base de datos. La tercera etapa consistía en la realización de las entrevistas a directivos, docentes y de grupos focales con estudiantes; asimismo este proceso implicaba la desgrabación y sistematización del conjunto de entrevistas. La cuarta etapa consistía en el análisis de la base cuantitativa y del material cualitativo, el cruce de datos con su correspondiente análisis agregado y la confección del informe final. Todo el proceso esperaba estar finalizado para agosto de 2020. Sin embargo, llegó la pandemia y hubo que reorganizar el conjunto del proceso, con un trabajo colaborativo con la coordinación del FoNIETP/INET.

La disposición gubernamental del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y luego la extensión del mismo por muchos meses, hicieron que la investigación deba adaptarse a las condiciones de la pandemia.

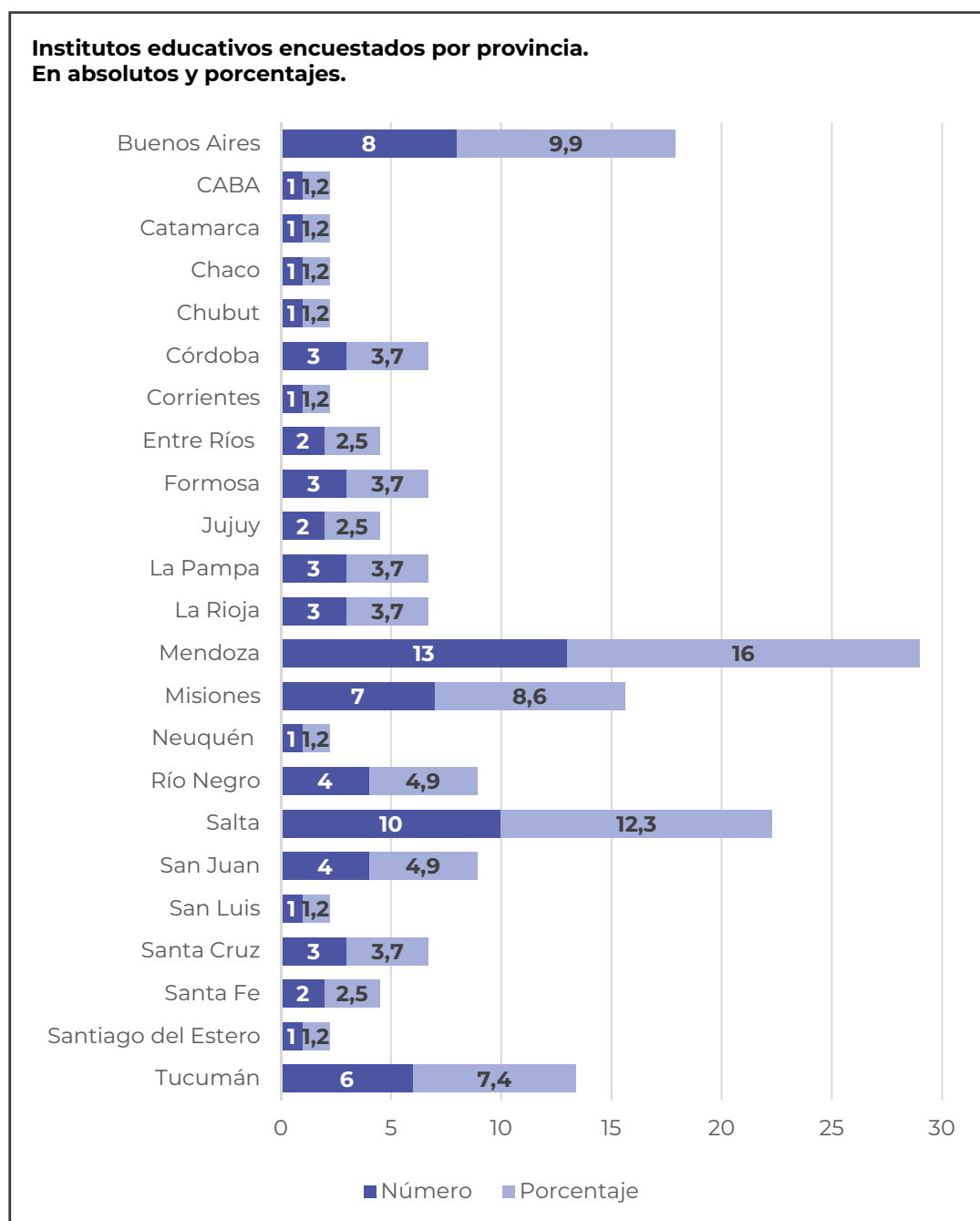
En este sentido, tuvimos que adaptar los instrumentos a las nuevas condiciones de producción de datos. De esta forma, elaboramos una encuesta autoadministrada, de forma tal que pudiéramos enviarla y cada encuestado/a pudiera responderla por sí mismo/a. Además, incorporamos algunos interrogantes respecto de la continuidad y discontinuidad de los dispositivos de acompañamiento de estudiantes en la situación de pandemia. La encuesta y las guías de entrevistas a docentes fueron los principales instrumentos para construir los datos. Por otro lado, al equipo reclutado que iba a realizar tareas de trabajo de campo presencial, para realizar entrevistas y grupos focales, se lo reorientó hacia la realización de encuestas telefónicas. En la reorganización del trabajo derivada del ASPO, el equipo responsable del proyecto asumió la tarea de llevar adelante el trabajo completo de la encuesta: la modificación de la misma para autoadministrar, la sistematización de la base de datos; el contacto con los referentes de cada provincia; la solicitud y el intercambio con las y los directivos de cada escuela; el envío y recepción de las encuestas. Cabe destacar que el trabajo colaborativo fue permanente con el equipo de del FONIETP. Asimismo, luego confeccionamos una carta dirigida a las y los directivos, para que habiliten la posibilidad de realizar las entrevistas de forma telefónica o por videoconferencia con las y los docentes.

En el proceso de reconfiguración del proyecto, hubo que tomar decisiones clave respecto de la muestra, teniendo en consideración que tanto las y los trabajadores, como las y los estudiantes no se encontraban en los establecimientos educativos. En este sentido, y en coordinación con el equipo de INET tomamos las siguientes decisiones: por un lado, suspender los grupos focales con estudiantes como forma de recolección de datos, pues estaba prohibido realizar reuniones; por otro lado, sostener la cantidad y distribución de escuelas, no realizar menos de 80 encuestas, ni menos de 30 entrevistas a docentes.

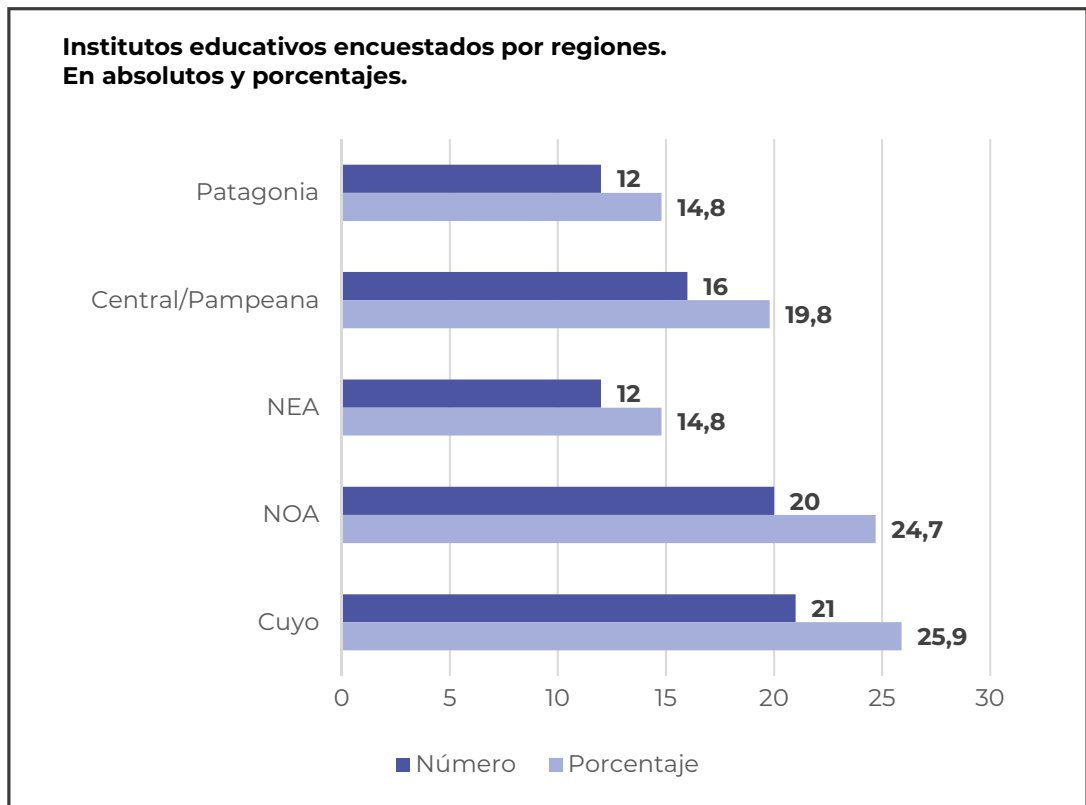
Para producir los hallazgos de esta investigación, se realizó un proceso de análisis de la base cuantitativa y de sistematización de las entrevistas, que implicó un cruce entre ambas técnicas. Todas las entrevistas fueron desgravadas y trabajadas a partir de un primer procesamiento a través de una primera matriz de análisis. Sobre esta base se trabajó en la agregación de las entrevistas enriqueciendo así el análisis cualitativo.

RESULTADOS

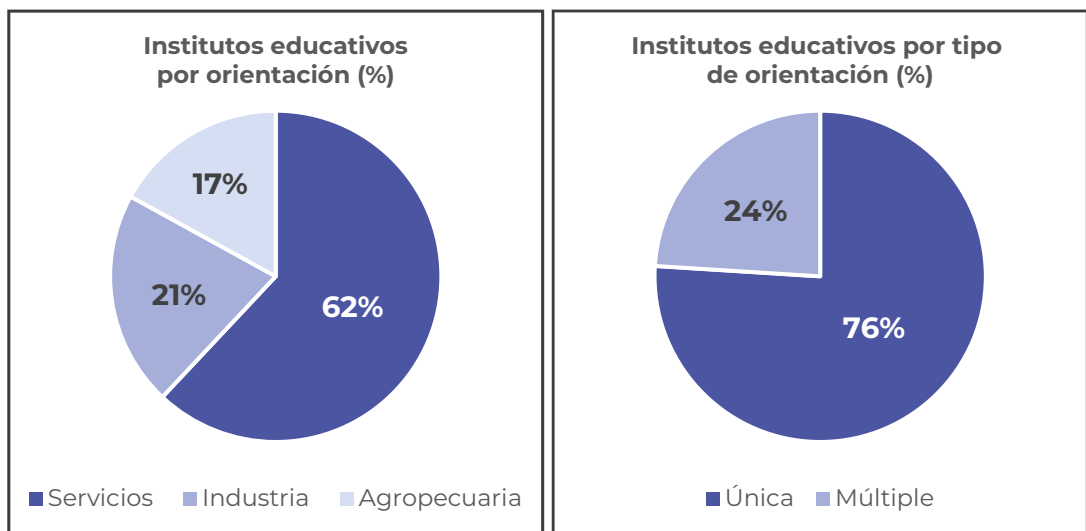
Los Institutos encuestados presentan, como se muestra a continuación, una distribución geográfica que permite tener una representación a escala nacional.



La distribución geográfica de las instituciones efectivamente relevadas muestra que las respuestas positivas alcanzaron a todas las jurisdicciones con excepción de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Asimismo, el agrupamiento por grandes regiones presenta una distribución del número de instituciones respondentes, que mantiene una aceptable distribución regional, además de la representatividad nacional.



Respecto a la orientación de las instituciones relevadas en función de las carreras ofrecidas, en el proceso de investigación se decidió intentar sostener la diversidad. En este sentido, aunque predominan las que presentan tecnicaturas orientadas a servicios (79% de las instituciones), también presentan las orientaciones industriales, que representan el 27,2% y las que ofrecen orientaciones relacionadas a la producción agropecuaria, en un 21%. Por otro lado, son mayoritarias las instituciones que presentan carreras con una única orientación (76,5%), con respecto a las que ofrecen carreras con distintas orientaciones (23,5%).



En cuanto a la matrícula que presentan estas instituciones, se da cuenta que los y las estudiantes que ingresaron en 2019 en las 81 instituciones relevadas alcanzan los 11024. Sin embargo, existe una distribución desigual de la matrícula: para 2019, el 32,1% de las institu-

ciones cuentan con 50 o menos ingresantes, mientras que, en el otro extremo, el 23,5% de las instituciones tienen más de 150 estudiantes ingresantes.

Respecto la concentración de estudiantes por Institución, se mantiene la tendencia. El 63,1% de quienes ingresaron se concentran en el segmento de las instituciones que presentan más de 150 ingresantes, mientras que sólo el 6,7% se concentran en las instituciones más chicas (con menos de 50 ingresantes).

Cantidad de ingresantes en 2019 en Instituciones educativas. En absolutos y porcentajes.

| Ingresantes 2019 | N° instituciones | % |
|------------------|------------------|-------|
| 0 a 50 | 26 | 32,1 |
| 51 a 100 | 21 | 25,9 |
| 101 a 150 | 15 | 18,5 |
| Más de 150 | 19 | 23,5 |
| Total | 81 | 100,0 |

Ingresantes en 2019 a los institutos educativos según escala del establecimiento. En absolutos y porcentajes.

| Ingresantes 2019 | N° estudiantes | % |
|------------------|----------------|-------|
| 0 a 50 | 737 | 6,7 |
| 51 a 100 | 1451 | 13,2 |
| 101 a 150 | 1879 | 17,0 |
| Más de 150 | 6957 | 63,1 |
| Total | 11024 | 100,0 |

Respecto de los y las egresados, el total en el año 2019 en las 81 instituciones relevadas es de 1756. De tal manera, el promedio de estudiantes egresados por institución en el año 2019 es de 21,7%. Si se realiza un análisis por instituciones educativas, se destaca que el 39,5% de estas sólo tuvo 10 egresados o menos durante el año 2019, mientras que en el 32,1% de los establecimientos fueron entre 11 y 25%, y sólo en el 6,2% de las instituciones egresaron más de 50 estudiantes. Desde el punto de vista del análisis de los y las egresados, se observa que el grueso de ellas y ellos se concentra en instituciones medianas y grandes: el 36,4% egresó de instituciones de 26 a 50 egresados, el 27,6% en instituciones de 51 o más egresados y el 26,5% en instituciones de 11 a 25 egresados, y sólo el 9,3% en instituciones de hasta 10 egresados.

Instituciones educativas según cantidad de egresados en 2019. En absolutos y porcentajes.

| Egresados 2019 | N° Instituciones | % |
|----------------|------------------|-------|
| hasta 10 | 32 | 39,5 |
| 11 a 25 | 26 | 32,1 |
| 26 a 50 | 18 | 22,2 |
| 51 o mas | 5 | 6,2 |
| Total | 81 | 100,0 |

Egresados en 2019 a los institutos educativos según escala de egresantes del establecimiento. En absolutos y porcentajes.

| Egresados 2019 | N° Egresados 2019 | % |
|----------------|-------------------|-------|
| hasta 10 | 163 | 9,3 |
| 11 a 25 | 470 | 26,7 |
| 26 a 50 | 641 | 36,4 |
| 51 o más | 485 | 27,6 |
| Total | 1759 | 100,0 |

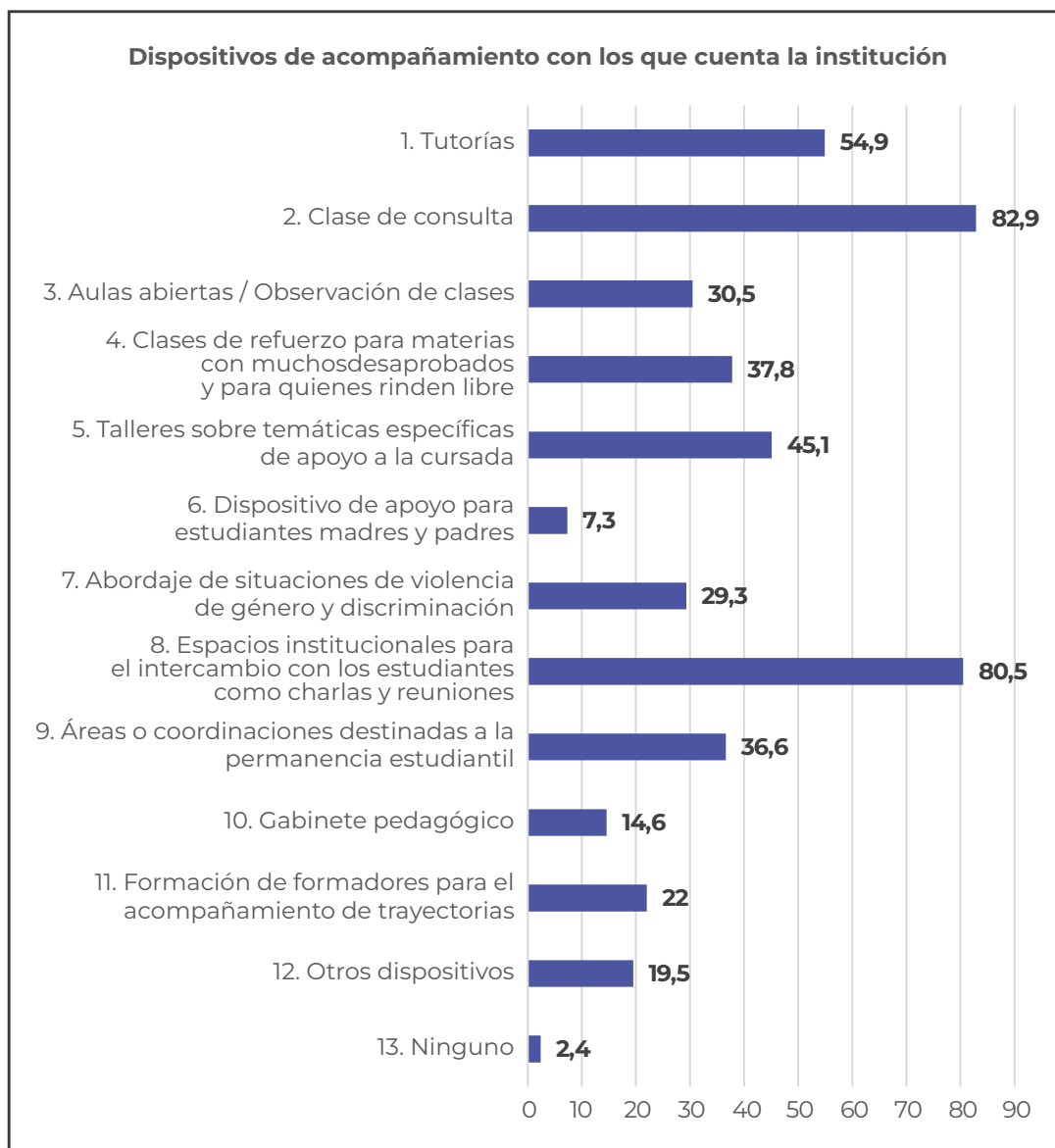
De esta forma, podemos concluir, siempre para 2019, que el 39,5% de las instituciones son aquellas con 10 estudiantes egresados o menos. Esto explica el 9,3% de los egresos. Asimismo, el 6,2% son aquellas instituciones donde egresaron 51 estudiantes o más. Estas instituciones representan el 27,6% del total de egresados.

Finalmente, en base a los datos presentados para el nivel nacional, la tasa institucional de egreso/ingreso es de 0,16; de la cual surge una proporción de 6,3 ingresantes por cada egresado. Esta proporción de 6,3/1 pone de manifiesto la necesidad de contar con dispositivos de acompañamiento de las trayectorias educativas, que permitan sostener a un mayor número de estudiantes durante todo el proceso educativo superior. En el próximo apartado revisaremos cuáles son los dispositivos que se despliegan, para poder analizarlos.

DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS Y LAS ESTUDIANTES

Entre los esfuerzos tendientes a evitar la expulsión educativa y garantizar el sostenimiento de las trayectorias de los y las estudiantes en las instituciones, se torna fundamental el rol ocupado por los dispositivos y las herramientas que se ponen en marcha para el acompañamiento de las trayectorias. Las distintas propuestas pedagógicas de las instituciones son clave para poder trabajar y mitigar las desigualdades sociales y culturales con el propósito de que los y las estudiantes puedan atravesar sus trayectorias educativas y acreditar sus estudios.

Las acciones y estrategias que se desarrollen como parte de los dispositivos de acompañamiento en las instituciones serán centrales para garantizar las trayectorias educativas de los y las estudiantes y sortear los “sutiles mecanismos de selectividad social”.

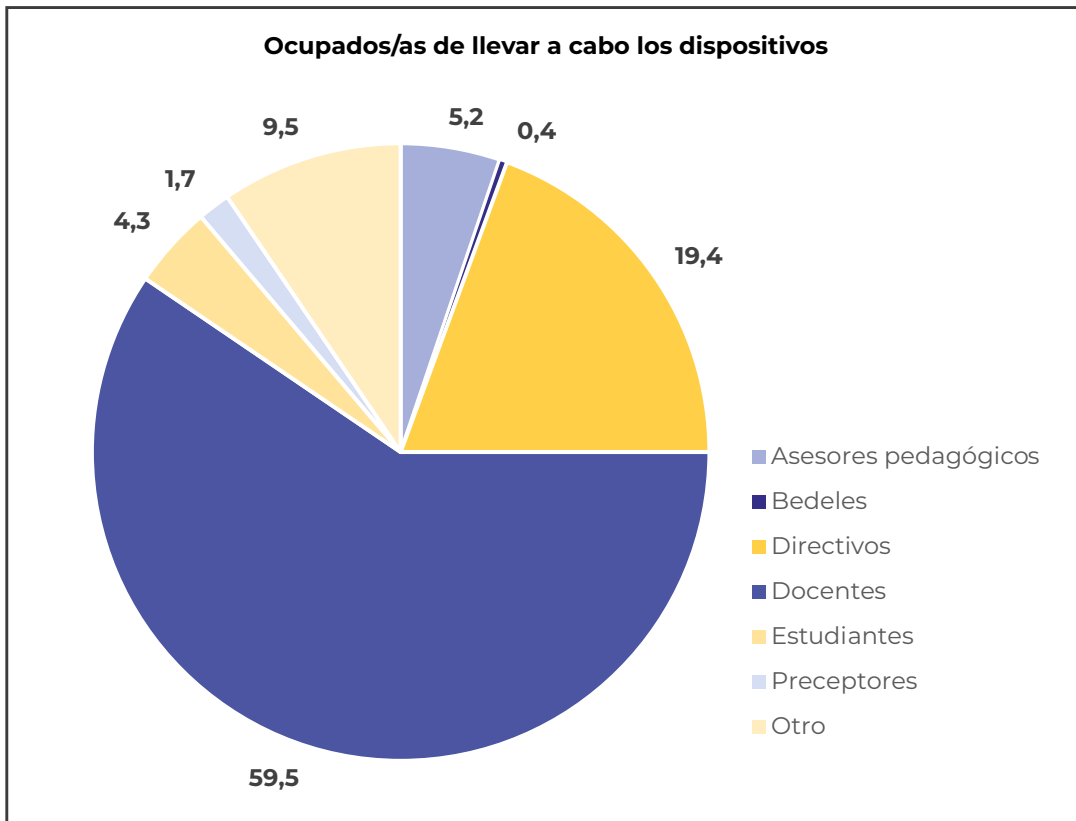


A partir del análisis de la información relevada, se pudo observar que entre los dispositivos de acompañamiento con los que más cuentan las instituciones educativas, se reconocen las clases de consulta (82,9%), los espacios institucionales para el intercambio con los estudiantes como charlas y reuniones (80,5%) y las tutorías (54,9%); mientras que entre los dispositivos con menor presencia, se reconocen los dispositivos de apoyo para estudiantes madres y padres (7,3%), el gabinete pedagógico (14,6%) y la formación de formadores para el acompañamiento de trayectorias (22,0%). Asimismo, con una presencia parcial se reconocen dispositivos como los talleres sobre temáticas específicas de apoyo a la cursada (45,1%), las clases de refuerzo para materias con muchos desaprobados y para quienes rinden libre (37,8%), las áreas o coordinaciones destinadas a la permanencia estudiantil (36,6%), las aulas abiertas y observación de clases (30,5%) y el abordaje de situaciones de violencia de género y discriminación (29,3%).

De esta forma, una primera lectura muestra que las instituciones consiguen ofrecer acompañamiento en los aspectos relacionados con reforzar el contenido de las materias y las clases, mientras que las cuestiones vinculadas con las dificultades que pueden tener los y las estudiantes por las características de sus situaciones personales y familiares encuentran una menor contención y ayuda. Por otro lado, los directivos señalan que, según su opinión, los dispositivos que tienen mayor impacto para la permanencia y terminalidad de los estudios son las tutorías (23,5%) y las clases de consulta (21,0%); mientras que los dispositivos de apoyo para estudiantes madres y padres (1,2%) y el gabinete pedagógico (1,2%) son los menos valorados en este sentido. Asimismo, los directivos también consideran que los tres dispositivos que se deberían reforzar o implementar para acompañar mejor las trayectorias educativas son, en orden de importancia: las tutorías (44,4%), las clases de refuerzo para materias con muchos desaprobados (43,2%) y los talleres sobre temáticas específicas de apoyo a la cursada (35,8%); mientras que los dispositivos considerados menos importantes en este sentido son las aulas abiertas y observación de clases (11,1%), los dispositivos de apoyo para estudiantes madres y padres (7,4%) y el abordaje de situaciones de violencia de género y discriminación (3,7%).

En este sentido, podemos ubicar que mayoritariamente las Instituciones y sus directivos suelen considerar de mayor importancia para el acompañamiento de las trayectorias, aquellos dispositivos que se orientan hacia cuestiones académicas, por sobre las sociales y culturales.

Por otra parte, de acuerdo a los datos emanados de las encuestas, el tipo de dispositivos de acompañamiento a las trayectorias que ofrecen las instituciones educativas está directamente asociado a quienes son las personas ocupadas de llevarlos a cabo. Casi el 60% de los dispositivos son desarrollados por los y las docentes de las instituciones. Asimismo, el 19,4% son llevados a cabo por los y las directivos de las instituciones, sólo un 5,2% están en manos de asesores pedagógicos y el resto se reparte entre estudiantes (4,3%), preceptores (1,7%), bedeles (0,4%) y otros (9,5%), entre los que se reconoce coordinadores de áreas específicas, personal externo a la institución y tutores, entre los principales.



Teniendo en consideración que la mayor parte de los dispositivos implementados es desarrollada por los docentes, abordemos entonces la perspectiva de los mismos, en relación con los obstáculos y virtudes de cada tipo de dispositivo.

Clases de consulta

Lo primero a destacar es la importante diversidad de valoraciones brindadas. Por ejemplo, respecto a las llamadas “clases de consulta”, una docente relataba que las implementa cuando las considera necesarias, aunque se le torna muy difícil compatibilizar el tiempo de clase “ordinaria” con el de clase de consulta.

Por otra parte, los docentes relatan que las consultas de los estudiantes muchas veces exceden a la situación áulica. Por ejemplo, a través de un grupo de whatsapp, donde ella envía audios explicativos frente a alguna dificultad puntual.

Otra docente coincidió también en señalar que la decisión de la implementación o no de clases de consulta recaía exclusivamente en ella, pero que esto en general sucedía a pedido de los estudiantes. Al respecto, observó que dichas clases le representaban un “esfuerzo extra”, dado que debía quedarse después de hora y, al no vivir en la localidad de la escuela, ello significaba también dilatar el regreso a su hogar.

De esta manera, en algunas oportunidades el acompañamiento recae en los docentes, sin compensación económica, ni instancias institucionalizadas para un abordaje integral que apunte a la promoción de las diferentes materias.

Muchas veces, ante la complejidad administrativa de tramitar la aprobación de las horas destinadas a clases de consulta, los y las docentes optan por realizarlas de manera gratuita y por su propia cuenta.

Tutorías

Otro dispositivo de implementación generalizada lo representan las llamadas “tutorías”. A diferencia de las clases de consulta, las tutorías son de carácter personalizado. En general, implican el seguimiento de algunos estudiantes que presentan dificultades específicas y que ameritan un acompañamiento particular.

De acuerdo a lo relatado por distintos docentes, la mayor parte de las veces el sistema de tutorías se implementa para los estudiantes de los primeros años. Esto tiene el doble propósito de orientarlos en los mecanismos de funcionamiento interno propios de la institución. En el marco de la pandemia de Covid-19, la función fue guiarlos en los desafíos que plantea el acercamiento a la virtualidad.

Según se expresa en las entrevistas, éste parece un dispositivo de personalización y fortalecimiento del vínculo docente/estudiante, pero que se orienta –al menos en lo referido por los y las docentes entrevistados- a cuestiones mayormente académicas.

Ayudantías de cátedra

Otro dispositivo que aparece, si bien no generalizado entre los docentes entrevistados, es la implementación de un sistema de “ayudantías de cátedra” con muy buenos resultados.

En algunos casos relatados por docentes, se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje, recuperando como dimensión al estudiante en tanto futuro docente.

El docente-alumno es una figura que existe en la educación superior y que, en este caso, tiene la virtud de acercar la práctica docente a algún o alguna estudiante, pero además establecer una mediación entre los y las estudiantes y el o la docente. Este es un dispositivo que articula un proceso pedagógico con el acompañamiento de las trayectorias, a través del incentivo y el estímulo de la tarea. Sin embargo, en estos casos el ayudante alumno no recibe retribución salarial.

Charlas y reuniones con los estudiantes

Por otra parte, existe un conjunto de dispositivos menos definido y que adquiere diversas modalidades. Son las denominadas por los y las docentes “charlas y reuniones con los estudiantes”. Estas instancias se caracterizan por el intercambio entre estudiantes y docente con el objeto de conocer sus dificultades para sostener la cursada. Si bien es una tarea que muchas veces encara la secretaría y/o la rectoría, suelen ser de naturaleza espontánea y rara vez constituyen un espacio institucional planificado año a año. Es por ello que los docentes en general no las conciben como dispositivos sino como “iniciativas”.

Espacios de apoyo para estudiantes madres y padres

Existen dispositivos más focalizados en el contexto y la situación particular que caracteriza la trayectoria de algunos estudiantes. Ejemplo de ellos son los llamados “espacios de apoyo para estudiantes que son madres y padres”. Si bien se trata de uno de los dispositivos menos generalizados a nivel de las instituciones relevadas, resulta de interés en tanto y en cuanto apunta a reconocer ciertos condicionantes que pueden incidir en la trayectoria de los estudiantes. Parte de este reconocimiento también se expresa en las autorizaciones que algunas instituciones prestan a los estudiantes (fundamentalmente, madres) para que puedan asistir a clases acompañados por sus hijos/as. Sin ser un dispositivo estrictamente formal, este apoyo sin duda facilita la cursada de las madres.

En este caso, al igual que en otros, la falta de institucionalización de este dispositivo de acompañamiento a las estudiantes madres y padres hace que quede librado a la voluntad de los y las directivos y docentes. Se asume como algo circunstancial, cuando en realidad la educación de jóvenes y adultos debiera contemplar la maternidad/paternidad como condición básica de las trayectorias propias de las y los estudiantes. Lamentablemente, por las restricciones del proceso investigativo en pandemia no se pudo recolectar el dato de las y los estudiantes que dejan o se interrogan acerca de la posibilidad de abandonar los estudios superiores. Sin embargo, una hipótesis posible es que las madres jóvenes e incluso adultas, al no encontrar dispositivos adecuados para llevar adelante la maternidad con sus hijos/as pequeños, no puedan continuar o se les alargue en demasía la carrera.

Reuniones entre docentes para articular contenidos o estrategias

Existe también otro conjunto de dispositivos orientados al acompañamiento de las trayectorias, que se despliegan solo entre docentes y –eventualmente– directivos, sin la presencia concreta de los estudiantes. Algunos de ellos fueron presentados como “reuniones entre docentes para articular contenidos o estrategias”. Este conjunto de dispositivos puede adquirir una formalidad variable, abarcando desde las jornadas docentes planificadas a partir del calendario educativo anual, hasta las conversaciones e intercambios ocasionales en la sala de profesores.

El objeto de estas reuniones de intercambio también es múltiple: se dirigen fundamentalmente a articular los programas de distintas materias cuyos contenidos se hallan interrelacionados, pero también hay reuniones en las que se aprovecha la ocasión para intercambiar puntos de vista sobre las trayectorias específicas de distintos estudiantes.

Actividades institucionales de acompañamiento

Si bien, como fuera señalado, la mayor parte de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas son protagonizados por los docentes, existe un conjunto de dispositivos que suelen ser diseñados a nivel institucional y más comúnmente encarados por el personal directivo de las instituciones educativas.

En primer lugar, encontramos una serie de acciones destinadas a contactar a estudiantes que abandonaron la cursada. En la mayor parte de los casos relatados, esta tarea es emprendida por la secretaría de las instituciones.

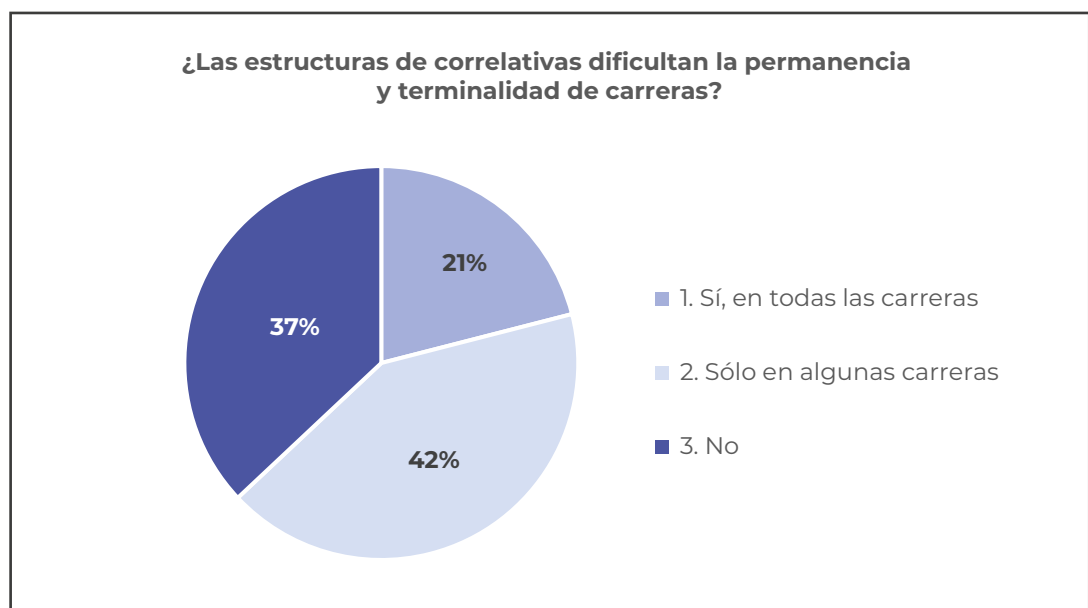
Otro gran conjunto de dispositivos implementados y desarrollados por los directivos se vincula al diseño de actividades que generen sensación de pertenencia. Existen múltiples y diversas experiencias tendientes a la persecución de este objetivo. En algunos casos, se viabiliza a través de eventos específicos y, en otros, mediante el diseño de proyectos que resultan transversales a toda la cursada.

Sistema de becas

Otro dispositivo institucional de enorme relevancia lo constituye el sistema de becas. De acuerdo a lo relatado por distintos docentes, las becas cumplen un rol fundamental a la hora del sostenimiento de la cursada.

Correlatividades

Un aspecto adicional, cuya incidencia muchas veces se soslaya, se vincula al modo en que la estructura académica de las carreras puede favorecer o dificultar la trayectoria de los y las estudiantes. Las estructuras rígidas tienden a ofrecer menos oportunidades para el cursado y la consiguiente aprobación de las materias. Sin embargo, en ciertas ocasiones, un buen sistema de correlatividades puede ordenar el tránsito de los y las estudiantes, garantizando una forma de aprendizaje acumulativo materia tras materia. Al respecto, el 21% de los directivos sostienen que el sistema de correlatividades dificulta la permanencia y terminalidad en todas las carreras, mientras que el 42% señala que eso sólo sucede en algunas carreras y el 37% manifiesta que no dificulta. En cualquier caso, es menester que los diseños curriculares tengan en cuenta ambos aspectos. Distintos docentes entrevistados coincidieron en señalar que sería conveniente consultar a los docentes respecto de este tipo de articulaciones al momento de diseñar las estructuras académicas.



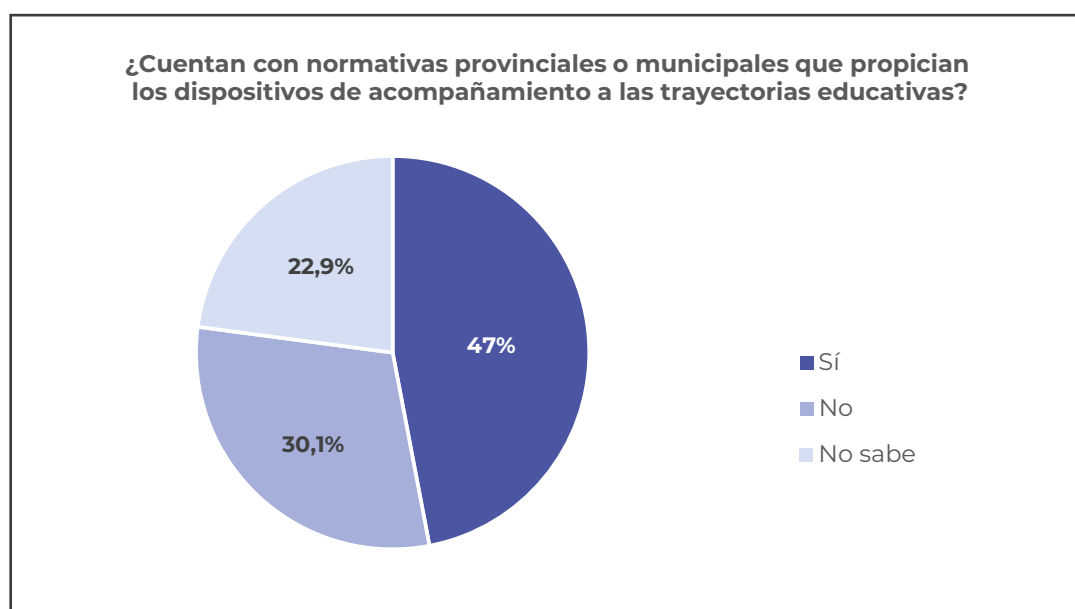
Otro asunto que parece necesario considerar en el diseño de las estructuras académicas se refiere a la articulación con el mundo laboral. Los estudiantes que desarrollan jornadas laborales extensas suelen encontrarse con dificultades para poder llevar cabo el cursado de las materias. Esta situación pone de relieve las posibilidades que brindan al respecto las herramientas virtuales que, además, se han revalorizado en el contexto de la pandemia.

Por otra parte, un momento que resulta fundamental en la trayectoria de los y las estudiantes es la etapa de los exámenes parciales, finales y libres. Una organización adecuada de las mesas de exámenes puede favorecer la permanencia y terminalidad de las carreras.

Los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas en el contexto institucional y normativo

Todos los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas señalados en el apartado anterior se insertan en un marco institucional más amplio que presenta determinadas condiciones vinculadas a aspectos normativos, económicos y de infraestructura, que pueden desempeñar funciones facilitadoras o presentar esquemas que no permitan el desarrollo y efectividad para favorecer la continuidad y terminación de los estudios.

En el plano de la legislación, atendiendo a la descentralización educativa y a la diversidad de encuadramientos jurisdiccionales, se indagó a los directivos de las instituciones relevadas acerca de la existencia de normativas provinciales o municipales que propicien los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes.

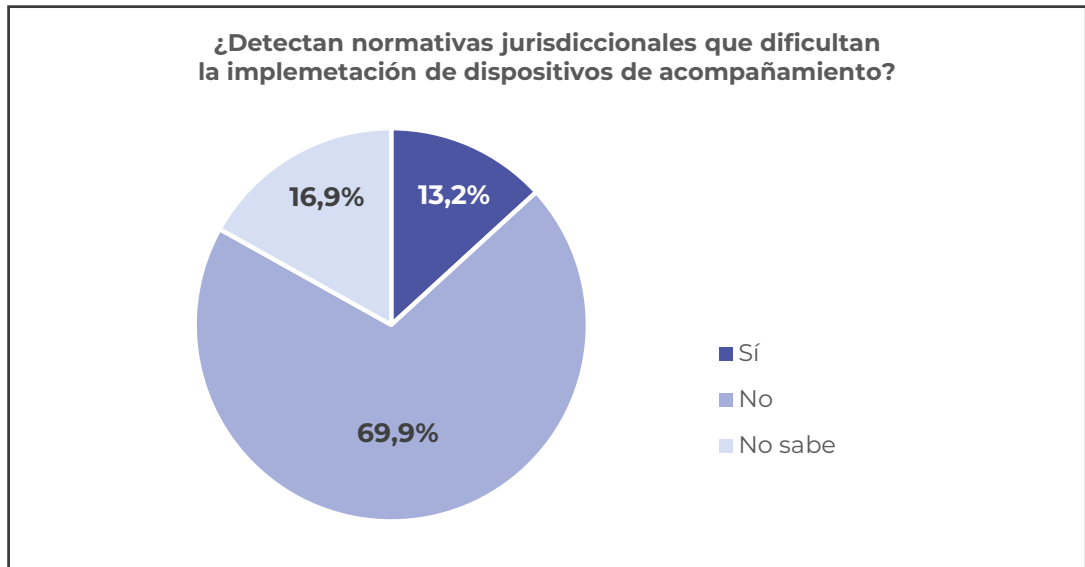


El 47% de los y las directivos de las instituciones manifestó que cuentan con normativas provinciales o municipales que propician los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas. En tanto un 30,1% consideró que no cuentan con ellas y un 22,9% mencionó que no saben de la existencia de tales normativas.

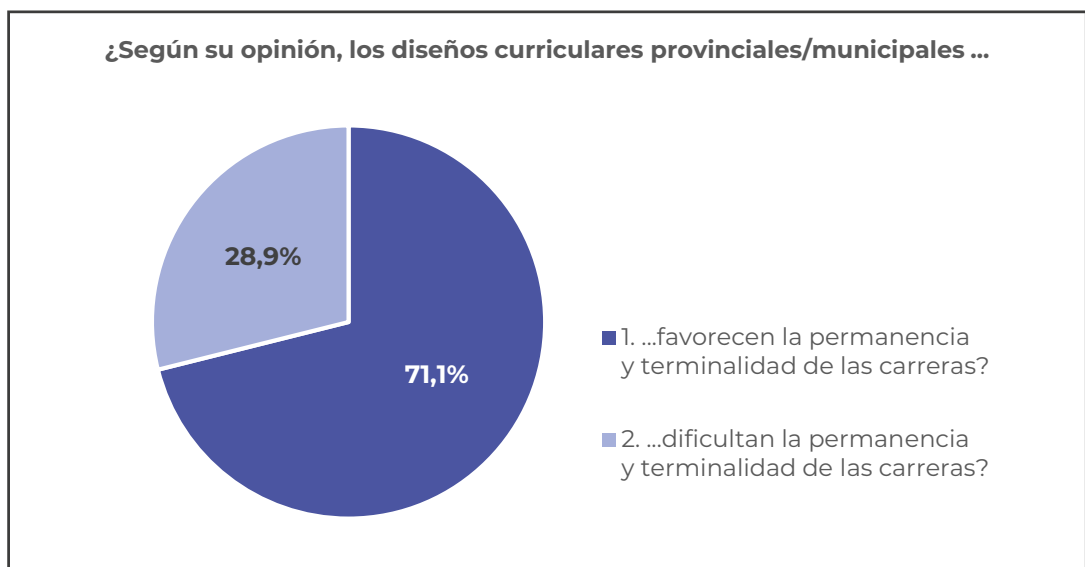
Los Reglamentos Académicos Marco y Reglamentos Académicos Institucionales son las normativas más mencionadas para ejemplificar los marcos regulatorios facilitadores, así

como también la reglamentación de prácticas profesionalizantes, disposiciones de institución de tutorías o ayudantías de cátedra en algunos casos. Así como también la implementación de capacitaciones docentes específicas, cursillos de nivelación e ingreso y circulares específicas de las Direcciones Provinciales de Educación Superior.

Por el otro lado, el 69,9% de los y las directivos de las instituciones manifestó que no detectan normativas provinciales o municipales que dificulten la implementación de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias, en tanto que el 13,3% consideró que sí la dificultan.

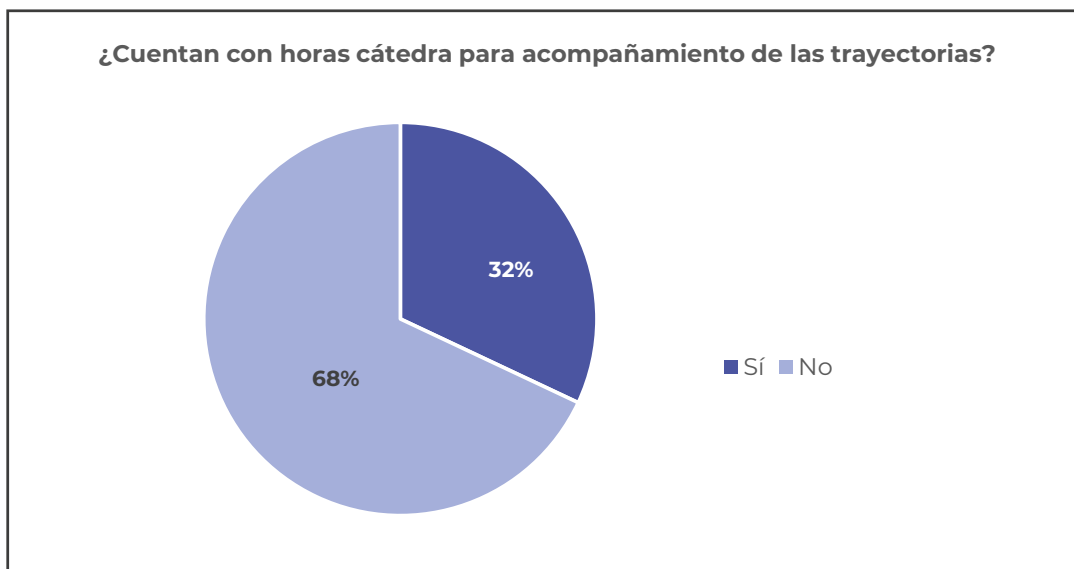


En las menciones sobre normativas jurisdiccionales que dificultan la implementación de dispositivos de acompañamiento surgen cuestionamientos a normativas locales que limitan la autonomía de los Institutos en la toma de decisiones sobre aspectos académicos. En cuanto a estos, los y las directivos de las instituciones señalaron mayoritariamente que los diseños curriculares vigentes favorecen la permanencia y terminalidad de las carreras (71,1%), mientras que el 28,9% opina que dichos diseños las dificultan.



Entre los y las directivos que señalan dificultades en términos de permanencia y terminalidad de las carreras presentes en los diseños curriculares, se menciona de modo recurrente la falta de flexibilidad en el régimen de correlatividades y el sistema con alta carga de presencialidad en las cursadas. En ambos aspectos se sostiene que los y las estudiantes tienen dificultades para sostener las demandas que establece el diseño de la currícula. En algunos casos se menciona también la necesidad de la revisión y actualización de los contenidos de algunas materias en las cuales pueda participar la comunidad educativa. Se señala también que cuando están insertos en el mundo laboral, las trayectorias académicas de los estudiantes son más extensas que las previstas en los diseños. En el caso de los trayectos profesionales, se menciona la falta de espacios propios en las escuelas para realizar las prácticas profesionalizantes y la dependencia de acuerdos con empresas u organizaciones cuyas demandas en los espacios formativos laborales no coinciden o tornan compleja la articulación con el proceso de aprendizaje.

En relación a los recursos académicos disponibles, el 67,9% de los y las directivos de las instituciones relevadas señaló que no cuentan con horas cátedra de tutorías, extensión o investigación dedicadas a dispositivos de acompañamiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes, en tanto que el 32,1% precisó que sí disponen de horas cátedras dedicadas a tal fin.



Las características de los estudiantes de los Institutos Superiores indican que buena parte de ellos y ellas se encuentran en edades adultas, conllevando dificultades de complementariedad y articulación de las trayectorias académicas con el ámbito laboral y las responsabilidades familiares. En tal sentido, la disponibilidad de jardines maternos en las instituciones emerge como facilitadora para la continuidad de esas trayectorias. Según surge del relevamiento, sólo 4 de las 81 instituciones educativas relevadas cuentan con jardín maternal o espacios similares.

Otro aspecto de importancia relacionado con los recursos de infraestructura es la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el funcionamiento de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, tales como clases de apoyo o tutorías. En tal sentido, como se observa en el gráfico, sólo el 38,3% de los y las directivos consideró que el espacio áulico disponible es adecuado a los requerimientos de implementación de los

dispositivos de acompañamiento. En tanto, el 35,8% manifestó que el espacio disponible es menor al requerido, mientras que el 25,9% señaló que no cuentan con ningún espacio físico para su implementación.

Desde la perspectiva de los y las docentes entrevistados, un punto de inflexión claro vinculado a la no terminalidad radica en el primer año de cursada. Algunos afirmaron que esto se origina en las proyecciones a futuro, más inciertas entre los jóvenes. También observaron que el nivel superior no ofrece a los y las estudiantes más jóvenes el modelo de acompañamiento “tutelar” al que los había acostumbrado del nivel secundario y que esto muchas veces les plantea dilemas relativos al pasaje hacia la autonomía.

A diferencia de los y las adultos (que algunos docentes ubican entre los mayores de 24 años), los y las jóvenes se presentan como un grupo más vulnerable frente la modalidad de autonomía que se propone. Los adultos, por el contrario, estudiarían motivados por una decisión mucho más firme de desarrollo personal y/o mejora de la calidad de vida.

Otro de los motivos de deserción reconocido por los y las docentes, fundamentalmente en el primer año, parece ser el hecho de no tener una idea bien formada de la carrera a la que se inscriben. Así, luego de comenzar a cursar, se dan cuenta que “no era lo que esperaban”.

Como ya fuera señalado, un último punto a destacar en el presente apartado se vincula a que varios docentes coincidieron en señalar de una u otra forma la importancia de generar más espacios de práctica, que permitan acercar a los estudiantes a su futuro quehacer profesional. En este sentido, algunos afirmaron que las prácticas profesionalizantes deberían desarrollarse desde el primer año de las carreras para propiciar una mayor “seguridad y confianza” entre los estudiantes.

En el mismo sentido, otros docentes señalaron que en la generalidad de los casos la implementación de las prácticas profesionalizantes en empresas y/u organismos de estado termina recayendo en la capacidad de gestión de los y las directivos o en los y las docentes. Señalaron que en general son ellos y ellas mismos, a partir de sus mayores o menores contactos con empresas y otros espacios laborales, quienes establecen los acuerdos para que los y las estudiantes puedan concretar algún tipo de práctica profesional. Resaltaron así la necesidad de buscar un mayor apoyo e involucramiento a nivel de las autoridades educativas jurisdiccionales y/o municipales. Si bien las prácticas profesionalizantes pueden hasta cierto punto ser “simuladas” en el aula, señalaron, la motivación de “salir al mundo del trabajo” no puede ser reemplazada.

Las instituciones educativas en el contexto de pandemia

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio vigente en nuestro país desde el mes de marzo de 2020 a causa de la pandemia de COVID-19, impactó de modo transversal en todos los niveles educativos y obligó a las instituciones a reformular las estrategias pedagógicas, las modalidades de cursada y consecuentemente los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. En tal sentido, tal como mostramos en el apartado sobre las consideraciones metodológicas, las problemáticas asociadas a esta situación particular fueron incluidas en las temáticas abordadas durante el trabajo de campo, tanto por su inte-

rés particular, como por la decidida influencia que la reformulación de dispositivos pedagógicos ejercerá en los próximos años, en los distintos escenarios post pandémicos posibles.

En primer lugar, debe señalarse que sólo una de las 81 instituciones relevadas no pudo continuar con ningún tipo de actividad académica en el escenario del ASPO/DISPO. En otros casos, se pudo sostener el funcionamiento de algunas carreras, pero no de todas las ofertadas previamente. De tal manera, las estrategias o dispositivos de continuidad pedagógica a las cuales recurrieron las instituciones en este contexto presentan un interés relevante. Ante el interrogante sobre las nuevas estrategias que se implementaron para continuar con las clases durante la pandemia, se verifica el despliegue de una diversidad de dispositivos.

En ese sentido, un 98,8% de las instituciones relevadas recurrieron al dictado de clases virtuales mediante plataformas de conexión sincrónica como Zoom, Meet, Jitsi o similares. En un 72,8% de los casos recurrieron también al dictado de clases grabadas a cargo de los docentes. Además de sostener el dictado de clases en las nuevas condiciones digitales, de la información relevada surge que los y las docentes recurrieron con frecuencia a modos de comunicación y seguimiento más personalizados, tales como el contacto por WhatsApp (93,8%) y llamados telefónicos a los estudiantes (72,8%). El uso de plataformas virtuales para subir material didáctico y dar accesibilidad a los contenidos a los y las estudiantes también se verifica como una estrategia extendida (81,5%). En este caso, se trata de plataformas educativas con las que las instituciones venían trabajando de modo más o menos extendido, pero que adquirieron una nueva dimensión en la particularidad de la situación.

En algunos contextos particulares o para enfrentar la falta o dificultad de acceso al contacto digital, los y las docentes recurrieron al reparto de materiales de estudio tales como fotocopias y cuadernillos (30,9%). Otros dispositivos para garantizar la continuidad de las clases también fueron mencionados (13,6%) e incluyen situaciones de comunicación que demuestran una importante iniciativa de las instituciones y los/las docentes tales como: la utilización de redes sociales y correos electrónicos, la realización de relevamientos de accesibilidad para efectivizar préstamos de notebooks y accesos digitales a docentes y estudiantes sin conexión, la articulación con otras instituciones de la sociedad para viabilizar el desarrollo de las prácticas profesionalizantes, la puesta en funcionamiento de sistemas adaptados de trabajos prácticos y de autogestión, el acceso a bibliotecas virtuales y la disposición de equipos de profesionales (técnicos, psicólogos, informáticos), para seguimiento de situaciones particulares.

En relación a la utilización de estos dispositivos enumerados, la situación generada a partir del ASPO/DISPO permitió a directivos y docentes explorar las posibilidades y limitaciones para ser considerados como recursos valiosos a sostener hacia el futuro en la post pandemia. De tal manera, los y las directivos de las instituciones relevadas señalaron como principales dispositivos a preservar: la utilización de plataformas virtuales educativas (78,9%), el recurso de las clases virtuales (67,1%) y la comunicación por WhatsApp (50%). Estas consideraciones se encuentran directamente en relación con el cuestionamiento del régimen de presencialidad total como uno de los factores que dificultan la continuidad de las trayectorias de los estudiantes. En menor medida son mencionados recursos como las clases grabadas (26,3%), los llamados telefónicos (18,4%) y el reparto de materiales (14,5%). No se plantea sostener la virtualidad, sino por el contrario, una modalidad mixta entre un esquema presencial y uno virtual, complementarios.

En el caso específico del funcionamiento y continuidad en la situación actual de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias que se venían utilizando en las instituciones con anterioridad al contexto del ASPO/DISPO, el relevamiento indica que el 76,5% de las instituciones ha podido brindar las clases de consulta, el 44,4% pudo sostener los espacios institucionales para el intercambio con los estudiantes y en el 42% de los casos se pudieron mantener las tutorías. En algunos casos se pudieron mantener en funcionamiento las áreas o coordinaciones destinadas a la permanencia estudiantil (29,6%), las clases de refuerzo para materias con muchos desaprobados (24,7%) y los talleres sobre temáticas específicas de apoyo a la cursada (21%). En tanto, en menor medida, se continuó con dispositivos como la formación de formadores para el acompañamiento de trayectorias (16%), las aulas abiertas / observación de clases (12,3%), el abordaje de situaciones de violencia de género y discriminación (11,1%) y el gabinete pedagógico (11,1%). En el 6,2% de las instituciones no pudieron continuar con ninguno de los dispositivos de acompañamiento.

Las condiciones sociales, institucionales y de cursada en el contexto del ASPO/DISPO impactaron de modo dispar en las diversas situaciones que posibilitan o dificultan la continuidad de las trayectorias estudiantiles. Al ser consultados sobre el “abandono escolar”¹ durante el año 2020, los y las directivos indicaron que según su apreciación, el promedio de abandono fue del 32% de la matrícula de las instituciones. Esta estimación es una aproximación a un aspecto del efecto cuantitativo, derivado de las dificultades con que se encontraron las instituciones, las y los docentes y los y las estudiantes para garantizar la continuidad pedagógica en la particularidad de la situación pandémica. Sin embargo, debe señalarse que ese promedio estimado incluye variaciones de importancia entre las instituciones. De tal manera, para el 2020, aquellas que estiman que presentaron 50% o más de abandono representan el 21,5% y las que manifestaron estimaciones de deserciones de hasta el 15% de la matrícula alcanzan al 17,7%. Asimismo, el 38% de las instituciones informaron tasas de abandono de entre el 16% y el 30%, y en el 21,5% de las situaciones el abandono durante la pandemia fue estimado entre el 31% y el 49%.

Del análisis de la información relevada, no surgen factores transversales que puedan ser condicionantes de las muy altas o muy bajas tasas de abandono, tales como el tipo de orientación de las carreras o las provincias o regiones de localización de las instituciones.

Según las observaciones que realizaron algunos directivos de las instituciones relevadas (en consonancia con lo relatado por los y las docentes entrevistados), el abandono se produce con mayor frecuencia durante el primer año de cursada, lo que es atribuido por los directivos a las desigualdades y falencias de formación recibida en el nivel secundario. Estos déficits de nivelación eran abordados por los docentes en el contexto de la presencialidad, pero el contexto de pandemia y virtualidad obstaculizó el trabajo pedagógico de nivelación sobre los estudiantes ingresantes.

Las situaciones de abandono durante la cursada en pandemia pueden estar relacionadas a factores que ya eran considerados como parte de este fenómeno multicausal con anterioridad al período analizado, pero también con situaciones que aparecieron o emergieron con mayor fuerza en el contexto del ASPO/DISPO.

¹ La utilización del concepto “abandono escolar” no implica la responsabilización de los y las estudiantes de no seguir con las trayectorias educativas, sino que sólo hace referencia al número o tasa de estudiantes que no continúa sus estudios por los motivos que fuera.

De tal manera, al ser consultados acerca de las principales dificultades para que los y las estudiantes puedan dar continuidad a sus cursadas durante la pandemia, los y las directivos de las instituciones relevadas señalaron: a la falta de conectividad (87,7%) y a la falta de equipamiento adecuado (86,4%) de los estudiantes como los factores influyentes más relevantes. También los factores económicos (71,6%) y la dificultad para estudiar por razones familiares (56,8%) aparecen con importancia, aunque se trata de razones más generales y que guardan relación con las anteriormente mencionadas y con situaciones prepandémicas².

Otras dificultades para la continuidad de las cursadas de los y las estudiantes, en tiempo de pandemia, son mencionadas con menor frecuencia en las respuestas brindadas por los directivos, tales como la sobrecarga horaria de conectividad (29,6%) o la dificultad con los horarios de los cursos (12,3%).

Entre las observaciones realizadas por las y los directivos de las instituciones relevadas, se menciona que las desigualdades en el acceso a los recursos que permiten el cursado virtual ocupa un lugar preponderante entre las dificultades de la educación en la pandemia. Entre estas dificultades para lograr conectividad se destaca tanto lo referente a la carencia de dispositivos tecnológicos para poder conectarse (PCs, notebooks, netbooks, tablets, celulares), como la falta de acceso a internet, ya sea por factores de cobertura en zonas rurales o por el costo económico de las conexiones. Cabe señalar que estas dificultades son principalmente las enfrentan los y las estudiantes, pero también son problemas de los y las docentes y las mismas instituciones.

Las dificultades laborales y económicas de los y las estudiantes y sus familias también aparecen en las menciones de los y las directivos como factores que dificultaron la continuidad de las trayectorias educativas durante la pandemia, así como la dedicación de las estudiantes madres al cuidado y acompañamiento educativo de sus hijos/as, en desmedro de su propia cursada. En ese sentido, algunas instituciones realizaron acuerdos particulares con espacios estatales y no estatales para intentar contener estas situaciones, ofreciendo posibilidades de acceso a jardines maternos o espacios culturales o deportivos para los/as hijos de los estudiantes.

A las desigualdades de acceso a la conectividad deben agregarse las dificultades para adaptar algunos contenidos específicos de las carreras diseñados para la presencialidad a la educación virtual. En ese sentido, la adaptación de las prácticas profesionalizantes a la virtualidad fue destacada como una de las actividades que más dificultades generó. La ausencia de normativas, regulaciones u orientaciones acerca de cómo debía funcionar la educación en la modalidad virtual también significó, según los directivos, un obstáculo para que las instituciones afronten la continuidad pedagógica.

La difusión y proliferación de las herramientas virtuales para la educación es una realidad que se viene imponiendo a una velocidad mayor a la prevista por los establecimientos educativos y, después de un año signado por la virtualidad producto de la pandemia y el confinamiento, no hay dudas que deben ser integrados a los diseños curriculares y peda-

² Fuera del contexto de pandemia, los motivos más recurrentes de abandono identificados por los docentes se vincularon a la falta de recursos socio-económicos, las exigencias laborales, las tareas de cuidado en el hogar y la dificultad de organizar los tiempos.

gógicos, según las distintas posibilidades y necesidades. Sin embargo, muchas veces, el ofrecimiento de estas herramientas depende de la predisposición de los y las docentes y no es impulsado directamente por los establecimientos educativos o los organismos gubernamentales destinados a las políticas educativas.

Más de dos tercios de las instituciones consultadas sobre la actividad en pandemia, cuentan con dictado de clases por web (72,3%), respuestas virtuales a las consultas de los/as estudiantes (75,9%), clases de consulta (69,9%), bibliografía online (72,3%) y materiales de apoyo online (62,7%). Además hay un 20% de instituciones que cuentan con más herramientas como campus virtual, chats, etc. Sólo un 12% de las instituciones manifestaron no contar con herramientas virtuales.

CONCLUSIONES

A partir del análisis, lo primero que se puede verificar es la existencia y difusión de distintos tipos de dispositivos. Si se quisieran agrupar estos dispositivos, se distinguen, por un lado, aquellos relacionados con el fortalecimiento de los contenidos curriculares, entre los que se reconoce las clases de consulta, las tutorías, las clases de refuerzo para materias con muchos desaprobados y los talleres sobre temáticas específicas de apoyo a la cursada. Por otro lado, se encuentran aquellos dispositivos que apuntan a resolver dificultades relacionadas con los aspectos socio-culturales, personales y familiares de los y las estudiantes, como el apoyo para estudiantes madres y padres, el gabinete pedagógico y el abordaje de situaciones de violencia de género y discriminación, entre otros.

Los primeros son los que se encuentran más generalizados en las instituciones educativas y son llevados a cabo, preponderantemente, por docentes y directivos. El objetivo de los mismos apunta a profundizar los conocimientos adquiridos en las clases regulares y en la lectura de la bibliografía, a través nuevas clases, el trabajo en grupo y la atención más personalizada a los/as estudiantes.

Los segundos pueden ser más difíciles de llevar a cabo porque se necesita personal profesional especializado en materias como la pedagogía, la psicología y el trabajo social, pero apuntan a aminorar la pervivencia de la desigualdad social, que está presente y silenciosa en los dispositivos, aún bajo los nuevos propósitos de inclusión educativa (Gluz, 2011).

La pandemia vino a profundizar aún más esa desigualdad. La celeridad con la que se tuvieron que incorporar las modalidades virtuales de educación llevaron a que los dispositivos de acompañamiento que más se pudieron sostener fueron los del primer tipo, mientras que los segundos pudieron ser atendidos en muy pocos casos. Además, las condiciones de los hogares, tanto la posibilidad de acceder a internet y la disponibilidad de computadora, como también la tarea del cuidado de niños/as u otros familiares, se interpusieron a las cursadas y trayectorias educativas de los y las estudiantes. En este sentido, la particularidad de la situación de ASPO exhibió las posibilidades de la educación no presencial, pero también dejó al descubierto las desigualdades de acceso de estudiantes, docentes e instituciones a los recursos tecnológicos de equipamiento y a las disponibilidades de conexión al servicio

de internet. De ahí la demanda de los y las directivos de programas estatales que garanticen el acceso a las nuevas tecnologías para estudiantes de institutos de nivel terciario.

Los diseños curriculares más flexibles, en cuanto a la estructura de correlatividades y en cuanto a las demandas de presencialidad, deben pensarse también en relación con fenómenos vinculados a los ámbitos familiar y laboral de las y los estudiantes y la competencia de éstos con la actividad educativa. La cursada diaria obligatoria, sumada a la jornada laboral y a las obligaciones familiares son factores principales que dificultan la continuidad o el cumplimiento de los tiempos contemplados por los planes de estudio. Así, son insoslayables en el análisis tanto la disponibilidad de recursos económicos para poder afrontar las carreras (abordable desde un programa de becas), como las dificultades generadas por inserciones laborales precarias, inestables y con una gran variabilidad en la demanda temporal de los/las estudiantes.

Para conseguir incrementar los niveles de acceso y permanencia de los y las estudiantes en el nivel superior se vuelve necesario garantizar tanto las condiciones académicas, como sus condiciones materiales y de capital cultural y social de sus familias. Sólo la convergencia, de manera interrelacionada, de los dos tipos de dispositivos diferenciados en este Informe puede conducir a que trayectorias educativas reales (Briscioli, 2017) se asemejen más a las previstas en los diseños curriculares y, de ese modo, la política educativa y las instituciones de enseñanza pasen a garantizar no sólo la gratuidad y el ingreso irrestricto a la educación, sino también el éxito en las trayectorias de los y las estudiantes (Meirieu, 2013).

RECOMENDACIONES

1) El nivel de las políticas educativas

- Revisar la normativa que sostiene a la descentralización educativa como la forma de disposición de la política pública y profundizar normativas nacionales, que permitan procesos de igualación nacionales y regionales.
- Implementar un marco normativo que posibilite a instrumentar políticas públicas y condiciones institucionales para incorporar dentro de las plantas profesionales de los institutos tutores (rol clave en el seguimiento de trayectorias) y gabinetes conformados por trabajadores sociales, pedagogos, psicólogos, para realizar un trabajo de acompañamiento permanente más allá de las escuelas.
- En el marco de la pandemia y postpandemia, las condiciones generadas por la política educativa resultarán clave para establecer redes de formación de formadores en las tecnologías digitales aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje,
- Atender a las desigualdades en el acceso a los recursos que permiten el cursado virtual, que incluyan el acceso universal a dispositivos informáticos y conectividad.
- Revisar los planes de estudio a fin de habilitar correlatividades en un régimen semipresencial y propuestas de cuatrimestralización de asignaturas.
- A través del desarrollo curricular, establecer sugerencias para llevar a cabo prácticas profesionalizantes guiadas por tutores de los institutos y de la institución receptora.
- Impulsar jardines maternas hijas/os de madres y padres estudiantes.

- Continuar impulsando investigaciones a través del FONIETP, que nutran los vínculos entre la política pública para la EDTP y la investigación científica.
- Establecer un sistema de becas específico para el nivel superior terciario técnico, que no requieran mayores complejidades burocráticas y que se sostengan durante toda la carrera, de forma tal que garantice la terminalidad.

2) El nivel de la institución escolar

- Impulsar proyectos institucionales que contemplen ámbitos institucionalizados para la implementación de dispositivos pedagógicos de acompañamiento de trayectorias
- Conformar un ámbito institucional que siga las trayectorias de los y las estudiantes, con capacidad de tomar decisiones (académicas, sobre nivelación, correlatividades, apoyo socio-cultural y académico, etc.), que implique recursos económicos y profesionales.
- Impulsar un área de asesoramiento pedagógico, con recursos económicos y profesionales. Esta área deberá incorporar asistencia técnica para la semipresencialidad y la educación virtual. Se asistirá también a los y las docentes para adaptar algunos contenidos específicos de las carreras diseñados para la presencialidad a la educación virtual. A partir de la política curricular, elaborar cuadernillos o materiales impresos que guíen a los docentes y orienten a los y las estudiantes con problemas de conectividad
- Generar instancias de contención y motivación de estudiantes en riesgo (mediante mensajes personalizados, conversaciones de aliento, adaptación de exigencias a las distintas situaciones particulares) y el seguimiento de aquellos estudiantes que no se conectan o que no envían los trabajos
- Creación de instancias de representación estudiantil que participen en la toma de decisiones y en el seguimiento conjunto de las trayectorias estudiantiles.
- Adaptación pedagógica de la evaluación de contenidos tradicionales a la modalidad virtual.

3) El nivel de los y las estudiantes

- Universalizar el acceso a dispositivos tecnológicos (computadoras, tablets, etc.), que los y las estudiantes puedan utilizar dentro y fuera del establecimiento educativo.
- Garantizar la adecuada conectividad abierta en la institución para todas y todos, de forma tal que existan actividades áulicas en las cuales el uso de los dispositivos esté presente también, para disponer mejor el trabajo virtual.
- Limitar la sobrecarga de trabajo virtual o tareas en el hogar, fortaleciendo las actividades prácticas en el propio espacio áulico.
- Establecer prácticas profesionalizantes en espacios accesibles, que no impliquen mayores gastos de transporte ni otros para las y los estudiantes, y bajo estrictos protocolos que garanticen el no uso intensivo de las y los estudiantes como mano de obra gratuita o muy barata. Si se espera una práctica que equivalga a un empleo, éste debe ser remunerado y con todas las garantías del derecho laboral.
- Disponer la participación de las y los estudiantes en espacios con directivos y docentes que estimulen el compromiso y la toma de decisiones colectivas.
- Estimular grupos de estudio que tengan dentro de las instituciones un lugar específico para juntarse.

- Confeccionar modalidades de evaluación que incentiven la producción de conocimiento y limiten el “control de lectura” o los aprendizajes memorísticos, siempre que sea posible.
- Abordar en tutorías de seguimiento de cursos, propuestas pedagógicas críticas sobre la situación socio-cultural y cómo abordar los conflictos colectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

Belmes, A. (2008). Condiciones académicas de acceso a la educación superior. El caso de los ingresantes a los institutos terciarios de formación técnico-profesional (FTP) de la Ciudad de Buenos Aires. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata

Briascó, I., Corica, A., Granovsky, P., Verchelli, V., & Alfredo, M. (2020). La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19. Una mirada de la educación técnico-profesional. En Dussel, [et al.] (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp 59- 72), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO. <https://editorial.unipe.edu.ar/component/phocadownload/category/19-politicas-educativas?download=197:pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-ii>

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Busso, M.; Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores: ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Revista Población & Sociedad* 22 (1), 5-29.

Ezcurra, A M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández, N. (2019). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco*, 1 (30), 201-218. Recuperado de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/471/417>

Figari, C. Spinosa M., Testa, J. (2011). Trabajo y formación en debate: Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización, Buenos Aires: Ciccus.

Gallart, M. A. (1989). El rol de la educación técnica en Argentina: una aproximación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19 (1), 9-34. Recuperado de <https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/issue/view/86/RLEE.XIX.1>

Garino, D. (2020). Entre la escuela y el trabajo: trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias. 1a ed. Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS. Recupe-

rado de <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15897> <https://books.google.es/books?id=8pdyJFj6tcoC&pg=PA85&ots=CeufmWnd6e&dq=inserci%C3%B3n%20laboral%20de%20los%20j%C3%B3venes&lr&hl=es&pg=PA86-v=onepage&q=inserci%C3%B3n%20laboral%20de%20los%20j%C3%B3venes&f=false>

Gluz, N. (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la “democratización” es más que un tema de ingresos. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Instituto Nacional de Formación Docente -INET- (2017). Dispositivo de acompañamiento a las trayectorias formativas. Área de Formación de Formadores. INFoD. Ministerio de Educación y Deportes.

Insaurralde, M., Agüero, C., & Cabal, M. (2017). Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior. Luján: Edunlu. Recuperado de <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/re-diunlu/599>

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En Jacinto, C. (Comp.), La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo.

Kisilevsky M. y Veleda, C. (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: UNESCO IIEP.

Lion, C. (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. Entramados: educación y sociedad, (4), 33-42. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/2072/2498>

Meirieu, P. (2013). Pedagogía: de los lugares comunes a los conceptos llaves. París, ESF Editor.

(2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós. Alcira Bixio (Trad.)

Miranda, A. (2008). “La inserción laboral de los jóvenes en Argentina”. En Bendit, R., Hahn, M. y A. Miranda (comps.), Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado (pp 85-101). Buenos Aires: Prometeo.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). “Sobre el acompañamiento de las trayectorias”. En Entre Trayectorias: Escenas y Pensamientos en Espacios de Formación. Rosario: Homo Sapiens.

Nicastro, S. (2018). “Las trayectorias educativas: una cuestión institucional”. Trayectorias Universitarias, 4 (6), 37-42. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5981>

Oiberman, I. (en colaboración con Jorge García y Mariana Sosa) (2017). Los alumnos de los Institutos de Educación técnica superior. Perfiles sociodemográficos, trayectorias educativas y experiencias futuras. En La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017, Argentina: INET.

Riquelme, G. C. (2019). Trayectorias de los estudiantes de secundaria técnica: aportes a la interpretación de las diferencias institucionales y sociales en la Ciudad de Buenos Aires. Serie Zoom Educativo, Unidad de Evaluación de la Equidad y Calidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación e Innovación del GCABA.

Southwell M.; Justianovich, S. (2016). "Entrevista a Myriam Southwell: movilizar a los estudiantes es conmovellos para que puedan elegir aprender. Una lectura entre las desigualdades sociales y la jerarquización docente". Trayectorias universitarias, 2 (2), 59-63. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10695/pr.10695.pdf

Suárez, D. H. (2010). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes". En Andrade de Oliveira, D. y Martínez, D. (comps.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". Propuesta Educativa 1 (29), 63-71.

(2015). "Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria". En Pinkasz, D. (comp) La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década (pp 94 – 108). Buenos Aires: FLACSO.

Terigi, F., Briscioli, B. (2020). "Investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)". En Pinkasz D. y Montes, N. (comps.) Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes (pp 119-162). Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf#page=119>

Wiñar, D. L. (1981). Educación Técnica y estructura social en América Latina. Oficina de la CEPAL en Buenos Aires (Estudios e Investigaciones), Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).