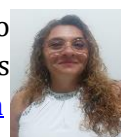


ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN EL NIVEL SUPERIOR. ANÁLISIS COMPARADO DE CARRERAS DEL IES GOBERNADOR JOSÉ CUBAS

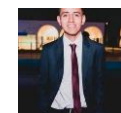
Esp. Claudia Fabiola Montes Sobelvio
IES Gobernador José Cubas
profmontesclaudia@gmail.com



Lic. Ivanna Lorena Juárez
IES Gobernador José Cubas
ivannalor@gmail.com



Prof. Luis Alberto Décima Acosta
IES Gobernador José Cubas
Luisdecima1960@gmail.com



RESUMEN

El presente trabajo corresponde al avance de investigación desarrollado en el marco de una propuesta del INFoD, en colaboración con el IES Gobernador José Cubas, - Valle Viejo, Catamarca-. Donde se realizó un estudio de casos sobre las trayectorias estudiantiles en dos carreras, pertenecientes a la oferta académica de la institución; la selección obedece a que mientras una carrera ha concluido su primera cohorte de egresados, la otra, luego de más de 20 años, con modificaciones en el transcurso, se encuentra en riesgo de cierre.

El equipo de investigación inicialmente estuvo conformado por un estudiante avanzado —actualmente egresado— y tres docentes, con permanencia en las carreras, de más de diez años. Se pretende identificar los factores que actúan como obstáculos en las trayectorias estudiantiles, reflexionar sobre distintas problemáticas asociadas y generar un diagnóstico que resulta de suma importancia, al constituirse en insumo para la formulación de futuros planes estratégicos que contemplen acciones de acompañamiento, con el fin de mejorar las condiciones de desarrollo, sostenibilidad de las carreras y fortalecimiento a las trayectorias estudiantiles.

El presente artículo se constituye como avance de investigación de estudio de casos, de tipo descriptivo - explicativo y con enfoque mixto, considerando que la interrupción de las trayectorias en la educación superior responde a una multiplicidad de dimensiones, que van desde lo individual (material y subjetivo), institucional (comportamientos institucionales), contextual (político, histórico, geográfico, económico)

PALABRAS CLAVE: Trayectorias estudiantiles, políticas educativas, desigualdades estructurales, nivel superior.

ABSTRACT

This paper presents research progress developed within the framework of a proposal by the INFoD, in collaboration with the IES Gobernador José Cubas (Valle Viejo, Catamarca). A case study was conducted on student trajectories in two of the institution's academic programs. This selection was based on the contrast between one program that has recently graduated its first cohort, and another that, after more than 20 years (with modifications over time), is at risk of closure.

The research team initially comprised one senior student (now a graduate) and three faculty members, each with over ten years of experience within these programs. The study aims to identify factors acting as barriers to student trajectories, reflect on associated issues, and generate a crucial diagnosis. This diagnosis will serve as a key input for formulating future strategic plans that include support actions, ultimately seeking to improve development conditions, ensure program sustainability, and strengthen student trajectories.

This article presents the preliminary findings of a descriptive-explanatory case study, utilizing a mixed-methods approach. It is grounded in the understanding that the interruption of trajectories (attrition) in higher education is attributable to a multiplicity of dimensions, ranging from the individual (both material and subjective) to the institutional (institutional behaviors) and the contextual (political, historical, geographical, and economic).

KEYWORDS: Student trajectories, educational policies, structural inequalities, higher education.

INTRODUCCIÓN

La intención de este artículo, consta de presentar un avance de la investigación realizada durante el periodo 2023-2025, en el marco de una convocatoria efectuada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), donde el Instituto de Educación Superior Gobernador José Cubas (IES) es seleccionado. La mencionada institución lleva 43 años de ejercicio en la formación superior, tiempo durante el cual los sujetos que la han habitado han vivenciado múltiples y diversas trayectorias, donde el ingreso, tránsito y egreso ha sido una experiencia particular. Donde lo colectivo incluye una gran parcela de estudiantes que han desertado en el camino y de los que poco se sabe, excepto que abandonaron las aulas.

El IES cuenta con una oferta académica de nueve carreras, entre las cuales encontramos cuatro tecnicaturas y cinco profesados. Las dos carreras seleccionadas para la investigación son de formación docente, eligiendo dos planes distintos del Profesorado en Tecnología: 2004 y 2014

(con cuatro años de duración) y, el único plan vigente, de Ciencias de la Educación de 2015 (de cinco años de duración).

En el contexto de los procesos educativos contemporáneos, el análisis de la movilidad y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior constituye uno de los fenómenos más complejos y relevantes. Por ello la investigación se inscribe en las tensiones estructurales y contextuales, así como en la persistente desconexión entre los altos niveles de ingreso y los bajos índices de egreso, fenómeno que evidencia la presencia de obstáculos multifactoriales que afectan la continuidad de los estudios y, por ende, la sostenibilidad del sistema de formación docente.

El estudio de casos de carácter cualitativo busca comprender las causas que propician el abandono, la interrupción y los bajos índices de egreso en dos carreras con características y trayectorias diferentes y que, aun así, comparten desafíos. La elección de estos casos responde a la necesidad de analizar las disparidades y similitudes en las trayectorias estudiantiles, considerando tanto aspectos institucionales como factores políticos, socioeconómicos, culturales y personales; así como responder a una necesidad institucional.

En este escenario, es menester analizar las políticas educativas y las desigualdades sociales que emergen como un eje para comprender la fragmentación en las trayectorias estudiantiles, afectadas por condiciones socioeconómicas, responsabilidades familiares, restricciones horarias y precariedad de recursos, que constituyen obstáculos -en algunos casos- insoslayables.

La evidencia empírica proviene de un enfoque metodológico mixto, donde se realiza un relevamiento de datos institucionales (observación participante, análisis documental, entrevistas, grupos focales, encuestas), así como un análisis documental de informes de organismos nacionales y estudios específicos, entre ellos el realizado por Templado y Rabossi, donde se plantea que la brecha en el acceso y la egresividad en el nivel superior es significativa, afectando principalmente a los estudiantes provenientes de sectores vulnerables, quienes enfrentan mayores obstáculos en la continuidad de sus estudios.

Para abordar la temática de las trayectorias estudiantiles, este trabajo se posiciona desde un marco teórico que combina dos aportes fundamentales, en tanto permiten comprender la complejidad y multidimensionalidad de estos procesos. En primer lugar, se parte de la conceptualización de Pierre Bourdieu, quien define las trayectorias como “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1997: 82). Las trayectorias refieren a procesos dinámicos, fragmentados y contextualizados que reflejan las relaciones de poder, las inversiones en capital social y cultural, y las desigualdades estructurales que condicionan las posibilidades de movilidad y permanencia en el sistema educativo.

Consecuentemente, se incorpora la distinción propuesta por Flavia Terigi (2008) de las trayectorias teóricas o ideales y de las trayectorias reales o diversas. Las primeras corresponden a recorridos considerados en los modelos oficiales que siguen una progresión lineal y predeterminada en los tiempos establecidos por la organización escolar. En contraste, las trayectorias reales reflejan la heterogeneidad y particularidad de las experiencias escolares de los estudiantes, quienes transitan en condiciones diversas enfrentándose a obstáculos, interrupciones y desvíos que distorsionan la lógica lineal del esquema formal. Esta distinción es particularmente relevante en contextos de vulnerabilidad social, donde los procesos

educativos no se ajustan a los recorridos previstos. Desde esta perspectiva, se comprenden las trayectorias no como simples caminos prediseñados, sino como procesos en constante cambio, lo que requiere, un análisis que considere la estructura y las reglas del sistema, así como las experiencias particulares de los estudiantes. La interacción entre las condiciones estructurales y las experiencias individuales define las trayectorias como procesos complejos y heterogéneos.

La problemática del abandono, por tanto, no es susceptible de ser interpretada desde una lógica lineal o exclusiva del sujeto, sino que demanda una mirada integral que tenga en cuenta las relaciones entre los diferentes actores, las políticas públicas, las instituciones educativas y los condicionantes sociohistóricos que los atraviesan. La incorporación de esta doble dimensión —ideal y real—, y el reconocimiento de las trayectorias como procesos en constante transformación, resulta indispensable para diseñar intervenciones efectivas dirigidas a reducir la deserción y promover trayectorias más equitativas.

PLANTEO DEL PROBLEMA

El análisis de las trayectorias estudiantiles en la educación superior implica poner en cuestión las prácticas docentes y las circunstancias institucionales que las condicionan, atraviesan y constituyen. En este abordaje, la experiencia de quienes integran el cuerpo docente del IES Gobernador José Cubas revela que las dificultades y desafíos en los procesos de formación están presentes de manera recurrente en diferentes instituciones de la región, sugiriendo una problemática de política educativa y, como tal, de carácter estructural, que trasciende los límites de cada institución en particular.

Una de las principales dificultades detectadas en el avance de la investigación reside en la significativa diferencia entre los niveles de ingreso y egreso en dichas carreras, así como lo poco sistemático del registro, no solo de los factores que inciden en la discontinuidad, sino de la discontinuidad misma del alumnado. Los datos indican que, sólo entre un 10% y un 30% de los ingresantes logran culminar sus estudios, manifestando un elevado índice de desgranamiento y deserción a lo largo del recorrido académico. Este fenómeno no resulta aislado ni espontáneo, sino que refleja la existencia de múltiples obstáculos que impactan en la continuidad educativa, incluyendo discontinuidades temporales, suspensiones y abandonos definitivos. La complejidad de esta problemática trasciende los aspectos institucionales, pues se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones socioeconómicas, culturales y personales de los estudiantes, las cuales operan como determinantes en la configuración de sus trayectorias.

Entre el 2008 y el 2015, el INFoD realizó un estudio de cohortes de carreras de formación docente inicial que demostró que el 55% de los estudiantes interrumpe su cursado en el primer año y el 19 % en el segundo año, siendo fluctuante el resto.

En relación con las condiciones socioeconómicas, el estudio realizado por Templado (2022) sobre la *Desigualdad educativa en el nivel superior del Observatorio de Argentinos por la educación*, basado en la Encuesta Permanente de Hogares, señala que la desigualdad social es uno de los principales factores que obstaculizan el acceso y la permanencia en el nivel superior. La brecha en el nivel de ingreso, las responsabilidades familiares, el trabajo y las condiciones de infraestructura educativa constituyen obstáculos concretos que limitan la participación y continuidad de los estudiantes provenientes de sectores vulnerables. El trabajo registra que de

cada diez jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables, solo uno logra acceder a la universidad, mientras que, en los segmentos de mayores recursos, la proporción aumenta a cinco de cada diez. En el nivel superior no universitario, estas cifras también reflejan desigualdades significativas, sólo el 17,5% de los jóvenes de bajos recursos continúa sus estudios, comparado con un 52,3% en los grupos de mayores ingresos.

Adicionalmente, la información estadística revela que, en muchos casos, los estudiantes que ingresan a estas carreras pertenecen a sectores socioeconómicos que enfrentan múltiples desafíos, incluyendo la necesidad de compatibilizar trabajo, responsabilidades familiares y estudio en horarios restringidos. La escasa oferta de horarios accesibles y la insuficiente adaptación de los recursos institucionales profundizan las dificultades para sostener la participación activa en los procesos formativos.

Entre otros factores determinantes en los procesos de ingreso y permanencia en la educación superior, se encuentran las condiciones previas del nivel secundario, particularmente en relación con las habilidades, conocimientos y capacidades que los egresados poseen. La evidencia señala que un volumen significativo de estudiantes que ingresa a las instituciones de formación docente proviene de una escuela secundaria que, en muchos casos, explicita deficiencias estructurales y formativas. La insuficiente atención a las necesidades específicas del ingreso y la continuidad de estos estudiantes contribuye a una problemática constante en los sistemas de formación docente, afectando la calidad de la formación y la sostenibilidad del ciclo formativo.

En este contexto, Rabossi (2023) subrayó que, si bien aproximadamente seis de cada diez jóvenes egresados del nivel secundario logran completar esa etapa, su trayectoria hacia la continuidad en la educación superior se ve condicionada por una estructura de retención que resulta deficiente y por una formación secundaria que, en muchas ocasiones, no proporciona las condiciones necesarias para garantizar un ingreso exitoso.

La persistente desconexión entre la secundaria y la educación superior refleja una problemática estructural que requiere de políticas específicas y acciones sistemáticas orientadas a mejorar los procesos de articulación, desde una perspectiva que considere las particularidades de los contextos sociales y culturales de los jóvenes.

Por otra parte, en los institutos de formación docente, la realidad se presenta aún más compleja. Estos espacios acogen a un colectivo de estudiantes provenientes en su mayoría de contextos vulnerables, en los que el nivel secundario, en muchas ocasiones, no les ha brindado habilidades ni capacidades fundamentales para el cursado de estudios superiores. Los estudiantes que ingresan, en buena parte, exhiben déficits en competencias básicas, en habilidades metacognitivas y en capacidades de gestión del estudio que son esenciales para afrontar los desafíos del nivel superior. Además, se observan casos de estudiantes que han interrumpido sus estudios y que, por diversas razones, retoman su formación años después de su egreso del secundario, enfrentándose a un escenario marcado por la discontinuidad y las dificultades de reinserción académica. La repetición de trayectorias fragmentadas, junto con los obstáculos socioeconómicos y personales, refuerza la vulnerabilidad de estos estudiantes y su riesgo de abandonar o no completar la carrera.

La insuficiente articulación entre los niveles educativos y las barreras que enfrentan los estudiantes en sus trayectorias iniciales evidencian la necesidad de repensar los marcos de intervención pedagógica, institucional y política, orientados a garantizar no solo el acceso, sino

también la permanencia, la formación de calidad y la egresividad efectiva en el sistema de formación docente

Con el objetivo de conocer lo que obstaculiza y relentiza las trayectorias de los estudiantes de nivel superior, se tomó como referencia a dos carreras de formación docente, ya que en la última década se presenta como fenómeno recurrente que sus matrículas tanto iniciales como finales, sean significativamente inferiores a las de las tecnicaturas.

Por un lado, el Profesorado en Educación Tecnológica permite analizar el inicio y cierre de plan de estudios 2004, y el inicio de otra cohorte con la actualización de plan 2014 que, tras once años de vigencia, amenaza nuevamente con un cambio y/o posible cierre. Por otro lado, el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación (plan 2015) permite analizar la primera cohorte de egresados con la implementación de una extensión atípica -de cinco años- y frente a la amenaza/oportunidad de reestructuración curricular al disminuir los años de cursada, adecuándose a las nuevas normativas nacionales.

La naturaleza de ambas carreras presenta ciertas polaridades que resultan atractivas para una investigación comparativa. A su vez, permiten identificar cómo, dentro de esas disparidades, se teje un entramado de factores que condicionan las trayectorias de los estudiantes. Mientras la primera carrera es multinivel, sin habilitación para el nivel superior, la segunda se orienta a la formación del nivel secundario y nivel superior, habilitando otros campos laborales.

Las instituciones de nivel superior no universitario se constituyen como espacios elegidos por quienes transitan trayectorias educativas que se apartan de la norma o de lo establecido por el sistema. Estas instituciones brindan oportunidades que muchas veces no están disponibles en el ámbito universitario, especialmente por no contar con franjas horarias accesibles a las particularidades de estudiantes que son padres, trabajadores o atraviesan diversas situaciones personales.

Estas instituciones al no solo acoger trayectorias lineales se configuran también como espacios cuyo capital cultural se manifiesta en los sujetos de formas diversas, y no siempre valoradas en el reconocimiento de los dispositivos de validación académica tradicionales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los principales factores afectivos, socioeconómicos, culturales y académicos que obstaculizan la continuidad y permanencia de los estudiantes en las carreras de formación docente en el IES Gobernador José Cubas?
- ¿De qué manera las modificaciones en los planes de estudio y las características específicas de las carreras influyen en las trayectorias académicas, ingreso, interrupciones, permanencia y egresos de los estudiantes?
- ¿Cuál es el impacto de las desigualdades sociales y las condiciones prácticas (horarios, responsabilidades familiares, trabajo) en los procesos de ingreso, continuidad y egreso de los estudiantes en estas carreras?
- ¿De qué manera los dispositivos de acompañamiento y control institucional son determinantes para la permanencia y egreso de los estudiantes?

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1. ASPECTOS NORMATIVOS

En el contexto educativo actual, los marcos normativos cumplen un rol fundamental como instrumentos que orientan, regulan y sostienen las trayectorias estudiantiles. Estas normativas no solo definen derechos y obligaciones, sino que promueven condiciones institucionales que favorecen la permanencia, el egreso y la movilidad de los estudiantes en los diferentes niveles y modalidades del sistema. Ahora bien, resulta relevante realizar un análisis de las normativas que en el nivel superior se han modificado por actualización de enfoques pedagógicos y demandas sociales.

En el año 1995 fue sancionada la, aún vigente, *Ley de Educación Superior* N° 24.521 que sostenía que se debía profundizar en la democratización de la Educación Superior. En el año 2007 la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 30 resalta la necesidad de que cada institución superior elabore sus propias normas que garanticen el sostenimiento de la formación docente. Un año después, la Resolución del CFE N° 72 presenta en Anexo II *Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente*, disponiendo que cada jurisdicción sancione el Régimen Académico Marco (RAM), que estipula que cada instituto elabore su propio Régimen Académico Institución (RAI) sin contradecir al anterior, identificando y registrando las particulares de la institución que debe atender respecto al ingreso, trayectoria formativa, permanencia y promoción y disposiciones complementarias de los estudiantes. En el año 2011, la Resolución del CFE N° 140 establece los Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador, mencionando que cada provincia debe elaborar sus planes de gobierno y parámetros de evaluación específicos contemplando como compromisos la elaboración del Régimen Académico Marco (RAM), Reglamento Orgánico Marco (ROM), Reglamento de prácticas docentes y Diseños curriculares. Por otro lado, también menciona lo que cada instituto debe realizar: Desarrollo de dispositivos de acompañamiento a la trayectoria formativa, Régimen Académico Institucional (RAI), Reglamento Orgánico Institucional (ROI) y convenios con escuelas asociadas; con amplio desarrollo sobre la organización interna de los institutos de formación docente.

En la Resolución Ministerial N° 170/15, se aprueba el RAM para los Institutos de Educación Superior de Formación Docente, Técnico, Artístico y Socio-humanísticos de la Provincia. También establece que cada institución formadora elabore su propio RAI, basado en el RAM y con previa autorización de la Dirección Superior para su implementación. En el año 2017 se deroga el RAM aprobado por Resolución N° 170/15 y se aprueba el nuevo Régimen con Resolución N° 004, por ciertas falencias detectadas, informando dentro de sus considerandos, que se veían resentidos los derechos y obligaciones generando inconvenientes en estudiantes y responsables institucionales.

Este apartado visibiliza cómo la evolución normativa analizada apunta a una contextualización de las políticas educativas, reconociendo que el sostenimiento de las trayectorias requiere de dispositivos institucionales específicos que se ajusten a las realidades locales, más allá de la prescripción general.

1. 1. PLANES DE ESTUDIO

Luego de 30 años de la *Ley de Educación Superior* N° 24.521/95, se presenta este artículo como avance de investigación centrado en dos carreras de nivel superior:

a) Profesorado para el Tercer Ciclo del EGB y Educación Polimodal en Tecnología (Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 2.286/04), el cual fue modificado en 2014 y pasó a denominarse Profesorado de Educación Tecnológica (Por Resolución Ministerial N° 117/14). Esta carrera se constituye en una propuesta multinivel que habilita su ejercicio en nivel inicial, primario y secundario (Resolución N° 74/08) con cuatro años de formación.

b) Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación (Por Resolución Ministerial N° 624/15), con cinco años de formación, cuya primera cohorte inicia en el año 2019.

Los planes de estudio y los diseños curriculares no son meramente organizadores de contenidos, sino que definen el tipo de profesional que se busca formar y las condiciones para que ese proceso sea transformador. La modificación de los planes de estudio responde generalmente a una necesidad de actualización académica, social, institucional o normativa.

En el 2008, se realiza un avance en la reformulación de los Diseños Curriculares: lineamientos nacionales, jurisdiccionales y dispositivos sobre evaluación. Si bien cada Instituto de Educación Superior presenta particularidades que responden a lo contextual y a lo institucional, dicha reformulación marca un progreso en el plano educativo.

1.2 EL REGLAMENTO ACADÉMICO INSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA ACOMPAÑAR LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

La creación de un reglamento o régimen académico propio por parte de cada instituto no solo fortalece la gestión educativa, sino que se convierte en una herramienta fundamental para acompañar, comprender y mejorar las trayectorias estudiantiles, ya que brinda un marco normativo claro y contextualizado (que atiende a la comunidad educativa específica de la institución respetando su identidad); favorece la equidad y transparencia de los diversos procesos académicos, incluido la evaluación; promueve el reconocimiento de las distintas trayectorias considerando los reingresos, las discontinuidades, acreditaciones parciales, acompañamientos, entre otros; articula acciones pedagógicas y administrativas facilitando la toma de decisiones ante casos de inscripción, equivalencias, regularidad y promoción; impulsa la mejora institucional continua, ya que se convierte en un dispositivo clave para evaluar propuestas y redefinir estrategias.

En el año 2019 la Dirección de Educación Superior de la Provincia aprueba el RAI del IES, Disposición N° 103. En el mismo, sobre el ingreso, se establecen principios de acceso, instancias de inscripción y estrategias de acompañamiento. Sobre la trayectoria formativa, se mencionan los requisitos académicos y la participación estudiantil. Sobre la permanencia y promoción, se establece la continuidad de los estudiantes, tutorías, disciplinas, bases generales pasible de sanción, obligaciones del alumno y del docente, sistema de evaluación, acreditación y cursado, condición del estudiante regular y promocional para aprobar un espacio curricular, condición del estudiante libre, condición de los cursantes a prácticas y residencias, condición de recursantes, condición de estudiantes regulares especiales, correlatividades, equivalencias, comisión evaluadora para exámenes finales, turnos de exámenes ordinarios y extraordinarios.

Sobre condiciones generales, menciona cambio de plan de estudio o cierre de carrera, cambio de institución o pase y sistema de selección de abanderados.

Por lo descrito se infiere que el régimen en cuanto a estructura es bastante completo. Sin embargo, dadas las necesidades actuales, se debería repensar la reestructuración contemplando las políticas de inclusión educativa que no suele tratarse en el nivel superior, y que demanda una resignificación de escenario. Que contemple también lo que recientemente se exige en la Resolución N° 476/24 del CFE sobre Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, que además incluye el trabajo bimodal, entre otros.

Contemplar lo normativo no es simplemente cumplir con reglas; es construir marcos que hagan posible acompañar trayectorias diversas con criterios de justicia, coherencia y mejora continua, con miras al progreso y a la calidad educativa.

Uno de los aportes fundamentales del RAI consiste en garantizar el desarrollo progresivo de las prácticas, entendidas como procesos significativos desde el primer año de formación. Este enfoque reconoce la importancia de construir conocimiento en torno a dimensiones clave como el contexto, la institución, el currículum, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Si bien existen cuestionamientos en torno al sistema de correlatividades, las prácticas requieren continuidad, dado que implican una construcción progresiva y significativa de saberes, así como la apropiación de producciones que demandan madurez en el aprendizaje y autonomía por parte del estudiante. En este sentido, el RAI contempla la posibilidad de que quienes acceden a la residencia docente puedan cursarla con hasta dos unidades curriculares correlativas pendientes de acreditación, con el propósito de facilitar el cursado sin obstaculizar las trayectorias formativas. No obstante, dichas unidades deberán ser aprobadas antes de la finalización del proceso de práctica. Por otro lado, en el caso de ingresantes a primer año, se contempla una extensión de hasta veinte días posteriores al cursado de la práctica para completar el proceso formativo, reconociendo que algunas instancias pueden requerir más tiempo o mayores exigencias para la adquisición o fortalecimiento de saberes.

En relación con el sistema de evaluación, la promoción constituye una condición mediante la cual el estudiante acredita un espacio curricular sin necesidad de rendir un examen final. En este marco, la exigencia de que todas las prácticas se acrediten exclusivamente por promoción resulta adecuada, dado que implican un hacer constante que no puede ser evaluado en una única instancia ni diferido a años posteriores al cursado, como ocurre en otras unidades curriculares teóricas.

El RAI profundiza y desarrolla aspectos contemplados en el RAM, como los mencionados anteriormente. No obstante, respeta la importancia de la correlatividad en las prácticas y la exigencia de promoción en las mismas. Es importante destacar esta cuestión, ya que suele constituir un obstáculo en el proceso formativo de los estudiantes. En caso de no aprobar la práctica, deben recurrirla obligatoriamente al año siguiente, situación que muchos perciben como una *pérdida de año*, según lo expresado en los encuentros realizados con grupos focales. Ante esta problemática, el RAI incorpora una disposición particular que beneficia a quienes no logran acreditar la residencia docente, reconociendo la incidencia de diversos factores — incluso personales— en el desempeño académico. En estos casos, se contempla la posibilidad de extender el cursado por un cuatrimestre adicional, con el propósito de completar el proceso formativo o fortalecer los saberes necesarios para su acreditación.

Por otro lado, el RAI estipula la implementación de tutorías como estrategia para fortalecer la permanencia de los estudiantes en las carreras. Estas se conciben como espacios de orientación

académica y se desarrollan en modalidad híbrida. Actualmente, la rectoría del IES ha designado a un docente en disponibilidad para atender las consultas de aquellos estudiantes que requieren apoyo específico en lectoescritura.

Asimismo, se encuentra autorizada la participación de estudiantes avanzados en tareas de tutoría, destinadas a quienes lo soliciten. En el año 2024, se llevó a cabo un proyecto orientado al fortalecimiento de técnicas de estudio, formulado por estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación. Por otra parte, en el año 2023, en el marco de un proyecto del INFoD bajo la línea *Trayectorias Estudiantiles*, se desarrolló un acompañamiento específico para el período de ingreso. Sin embargo, dicha línea dejó de estar disponible a partir de 2024.

Desde la institución se reconoce que no existe presupuesto para cubrir salarios ni gastos asociados a este tipo de iniciativas. A nivel provincial, tampoco se advierte una priorización del fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles, ya que no se registra inversión en este sentido. En consecuencia, cada proyecto depende exclusivamente de la voluntad del docente, quien debe asumir estas tareas de manera ad honorem, lo que, dadas las condiciones, suele desalentar su participación.

En el nivel superior, el marco normativo no solo organiza la vida académica, sino que también incide en cómo se comprenden y gestionan las trayectorias estudiantiles. Por eso, revisar el mismo desde una perspectiva de derechos es clave para favorecer trayectorias sostenidas. Las trayectorias no se comprenden sólo desde la normativa, sino en cómo ésta se entrecruza con los diseños curriculares, las configuraciones didácticas y los dispositivos de acompañamiento institucional.

2. DESARROLLO CURRICULAR Y ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

El análisis del desarrollo curricular en el nivel superior, requiere de un ejercicio consciente de contemplar las dimensiones éticas, políticas y pedagógicas, integrando prácticas efectivas en la organización de contenidos, metodologías y evaluaciones, así como las condiciones sociales que configuran los procesos educativos. Esto cobra mayor relevancia en contextos caracterizados por trayectorias discontinuas, abandono y condiciones socioeconómicas desfavorables, donde es requerida una perspectiva que vaya más allá de la organización de contenidos, metodologías y evaluaciones. De tal modo, desde una visión crítica, el currículo no se concibe como un conjunto neutro de saberes, sino como un espacio de construcción social y política donde se articulan relaciones de poder, identidades y hegemonías culturales (Pérez Gómez, 2009: 266).

En la educación en general, y en particular en el nivel superior, el currículo se vuelve un campo en el que se reproducen desigualdades estructurales, que impactan directamente en las posibilidades de permanencia y egreso de los estudiantes, generando posibles trayectorias fragmentadas y discontinuas. La configuración curricular bajo estas condiciones, frecuentemente marcada por propuestas estandarizadas y homogeneizadoras, refuerza barreras de ingreso, permanencia y egreso, obstaculizando la participación real de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables y generando un efecto de exclusión que reproduce las desigualdades sociales.

Desde una perspectiva que concibe la justicia curricular como un principio orientador, Michael Connell sostiene que es fundamental generar condiciones que promuevan la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad de los saberes y culturas de los estudiantes.

Para que exista la justicia curricular, es necesario que las instituciones revisen sus prácticas, contenidos y formas de evaluación con el fin de garantizar un acceso efectivo al aprendizaje, una participación activa que respete las identidades culturales y sociales, y posibilidades reales de culminar los estudios en condiciones de equidad (2008: 3).

La homogeneización curricular refuerza las brechas sociales y limita las potencialidades de reconocimiento y empoderamiento de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, perpetuando su exclusión y deslegitimación social.

A partir de esta mirada, es imprescindible que el desarrollo curricular contemple prácticas pedagógicas que dialoguen con las experiencias de los estudiantes, promoviendo su participación activa, reconociendo sus saberes previos y articulando contenidos con las problemáticas sociales y culturales que enfrentan.

La justicia curricular, no se limita a la distribución equitativa de recursos y contenidos, sino que implica transformar las relaciones pedagógicas para fomentar capacidades críticas, autonomía y protagonismo de los estudiantes en sus trayectorias educativas. En el año 2015, Silvina Gvirtz, escribe que la incorporación de saberes locales, culturales y sociales en los diseños curriculares no solo enriquece la enseñanza, sino que también contribuye a construir identidades académicas y sociales cohesionadas y críticas, capaces de desafiar las condiciones de exclusión y marginación.

La justicia curricular, en este marco, debe promover estrategias flexibles, contextualizadas y que valoren la diversidad social, diseñando acciones que acompañen a los estudiantes en sus itinerarios formativos, minimizando riesgos de interrupciones y facilitando su integración social y cultural en la comunidad académica.

2. 1. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

Los diseños curriculares de los profesados de Educación Superior en Ciencias de la Educación y en Educación Tecnológica, si bien responden a los marcos normativos y a las orientaciones nacionales y provinciales, contienen elementos que pueden influir significativamente en los niveles de abandono, desgranamiento e intermitencia en las trayectorias de los estudiantes del IES.

Es factible leer en el diseño curricular del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación que está centrado en promover una comprensión crítica del proceso educativo, reconociendo que “el currículum debe posibilitar la reflexión sobre las prácticas y las condiciones sociales que afectan nuestras instituciones educativas” (Ministerio de Educación, 2015: 15). Sin embargo, la configuración actual de la estructura curricular del Plan 2015 para el tránsito de este trayecto formativo se aleja de este objetivo, debido a la escasa articulación vertical de sus prácticas pedagógicas y la superposición de contenidos entre espacios curriculares de índole similar. Por este motivo, si no se articula con prácticas pedagógicas sensibles a las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, se profundizan las brechas existentes contribuyendo a procesos de desinterés y deserción académica.

Por su parte, el currículum del Profesorado en Educación Tecnológica manifiesta priorizar la alfabetización digital y el uso de TIC como competencias clave para la formación docente (Ministerio de Educación, 2014); sin embargo, tanto el enfoque, como los contenidos y la metodología han quedado relegados en el vertiginoso cambio tecnológico de la última

década. La propuesta del currículo señala que “la transmisión y apropiación de la cultura tecnológica requiere entender la complejidad de su proceso de enseñanza y que esto implica una acción que tenga en cuenta las particularidades de los sujetos y sus contextos” (Ministerio de Educación, 2014: 4). Sin embargo, en la práctica, esta orientación queda en un plano teórico si no se traslada a estrategias pedagógicas contextualizadas reales. La falta de articulación entre contenidos, recursos disponibles (tanto personales del alumno como institucionales) y condiciones sociales favorece la desvinculación de los estudiantes incrementando las posibilidades de interrupciones en sus trayectorias académicas.

Al analizar los diseños curriculares de los profesorados que datan de 2004 y 2014, se evidencian enfoques pedagógicos que requieren actualización urgente. Incluso, en sus contenidos específicos, los planes de estudios y diseños curriculares no incluyen unidades ni temáticas vinculadas a introducción al modelado 3D, robótica educativa, impresión digital, entornos inmersivos y simulaciones, tensiones entre técnica y política, la enseñanza en la educación a distancia o bimodalidad, entre otros.

El plan de estudios del Profesorado en Educación Superior en Ciencias de la Educación, aunque más reciente, también presenta vacancias temáticas que no corresponden con el perfil del egresado que propone. Por ejemplo, contempla la función de asesoría en su perfil profesional, pero no ofrece formación en inclusión educativa. Asimismo, la formación vinculada a la educación disruptiva resulta insuficiente. En síntesis, para las exigencias actuales, persisten vacíos formativos que los egresados¹ deberán suplir con formación autónoma.

Otra situación compleja que se presenta en el Profesorado Superior en Ciencias de la Educación surge al analizar los programas presentados por los docentes, donde no se evidencia la distinción que debería existir entre campos de formación. Algunos espacios curriculares como Didáctica General, que en otros profesorados integran el campo de formación general (contribuyendo a una buena enseñanza), en el profesorado de ciencias de la educación se constituye parte del campo de formación específica (es un contenido a enseñar). Como consecuencia del desdibujamiento de fronteras entre estos, los estudiantes que provienen de otras carreras docentes solicitan equivalencias bajo el supuesto de *que es lo mismo*, sin contemplar la especificidad de la formación de Ciencias de la Educación. Lo más preocupante de esta situación es que dichas equivalencias son, muchas veces, otorgadas por los docentes comprometiendo la formación del futuro egresado.

En la carrera del Profesorado en Tecnología, una de las problemáticas más significativas que se advierte es la escasez de recursos tecnológicos en la institución. La falta de equipamiento disponible para el uso de estudiantes y docentes traslada la responsabilidad al alumnado, que debe procurar, por cuenta propia, los dispositivos necesarios para desarrollar actividades académicas. Cuando esto no es posible, el proceso de cursado se ve considerablemente

¹ Cabe mencionar que los diseños curriculares de las carreras seleccionadas para la investigación son anteriores a lo que en el año 2018 se publica como Marco Referencial de Capacidades para la formación docente inicial, Resolución N° 337 del CFE, una herramienta valiosa para el fortalecimiento de la centralidad de las prácticas, donde las trayectorias formativas deben lograr el desarrollo de seis capacidades generales: dominar los saberes a enseñar, actuar conforme a las características de los modos de aprender de los estudiantes, dirigir la enseñanza y gestionar la clase, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, intervenir en escenario institucional y comunitario y comprometerse con el propio proceso formativo. Lo que hoy debería asumirse en el proceso de desarrollo de las cajas curriculares y abordarse en las aulas en miras al perfil del egresado, pero que en ciertos casos se desconoce o no se trabaja.

afectado. Si bien los dispositivos móviles pueden facilitar ciertas tareas, su uso también está condicionado por el estado de funcionamiento y por las limitaciones técnicas que presentan. Aun en buenas condiciones, no logran cubrir todas las exigencias propias de la formación tecnológica. Por ejemplo, no permiten la conexión a proyectores, como los que se encuentran disponibles en la mayoría de las escuelas.

La clave es pensar el currículo no sólo como un conjunto de contenidos o habilidades técnicas, sino como un dispositivo que articuladamente dialogue con las condiciones de vida, saberes previos y necesidades de los estudiantes, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas, participativas y contextualizadas.

2. 2. ANÁLISIS DE CORRELATIVIDADES

Los diseños curriculares de los profesorados en Ciencias de la Educación y en Educación Tecnológica presentan en su estructura correlatividades que estipulan el orden de los contenidos y acciones formativas en una secuencia lineal y jerárquica. Si bien, busca garantizar una progresión lógica y coherente en los aprendizajes, en la práctica esto puede devenir en un factor que limita la autonomía del estudiante.

En este marco, las correlatividades rígidas que establecen un orden único y cerrado pueden configurar un dispositivo normativo que, en lugar de promover la flexibilidad y la adaptabilidad, refuerzan procesos de exclusión, particularmente cuando las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes impiden cumplir los cronogramas previstos.

La rigidez en las correlatividades y en los dispositivos curriculares puede generar *cuernos de botella*, en tanto que las trayectorias se ven afectadas por una organización que no contempla la diversidad de ritmos, intereses y circunstancias de los estudiantes (Morelli & Iturbe, 2018), que cuando no logran cumplir con los requisitos en los tiempos estipulados se sienten atrapados, sin opciones alternativas que les permitan continuar y finalizar sus estudios. El desafío está en reconfigurar estos dispositivos y políticas curriculares para que puedan sostener y promover trayectorias más horizontales, inclusivas y ajustadas a las diversidades existentes, fortaleciendo así las posibilidades de permanencia y egreso de todos los estudiantes.

Cabe señalar que se reconoce la necesidad de mantener el sistema de correlatividades como parte del proceso formativo de los estudiantes. No obstante, resulta pertinente revisar qué asignaturas se consideran necesarias y cuáles podrían identificarse como prescindibles dentro de dicho sistema. Por ejemplo, en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, se observa que la asignatura Didáctica Específica —de segundo año y perteneciente al campo de formación específica— tiene como correlativa a Introducción a la Filosofía —de primer año y correspondiente al campo de formación general—. Tras analizar el diseño curricular, se considera más adecuado establecer como correlativa a Didáctica General, también de primer año, por su mayor pertinencia conceptual y metodológica.

¿Qué se cuestiona? La inclusión de una correlativa que no resulta necesaria para el abordaje de los contenidos de la asignatura en cuestión. El desconocimiento de lo trabajado en Introducción a la Filosofía no representa un obstáculo para el desarrollo de Didáctica Específica. En cambio, otras asignaturas como Filosofía de la Educación, que sí guardan una relación más directa, no

figuran como correlativas, lo que evidencia una falta de coherencia en la articulación del plan de estudios.

Esta situación se replica en otras unidades curriculares de la carrera y también en el Profesorado de Educación Tecnológica, lo que sugiere la necesidad de revisar integralmente los criterios de correlatividad para garantizar una articulación más lógica y formativa entre los espacios curriculares.

3. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DESDE LAS RELACIONES ENTRE FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL, OBLIGATORIEDAD Y DESERCIÓN

La configuración y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, son determinantes en el sostenimiento y la consolidación de las trayectorias estudiantiles. La falta de obligatoriedad en el nivel plantea desafíos e interrogantes sobre la relación entre la estructura institucional, las prácticas pedagógicas y la permanencia de las y los estudiantes.

Las instituciones educativas suelen ser definidas como ambientes de aprendizaje que preexisten a los sujetos, pero pensarlo solo de esta manera implicaría mucho más que una simplificación, ya que desde disímiles campos teóricos como la ecología, arquitectura, geografía y pedagogía se abordan como algo complejo, dinámico y diverso. El ambiente refiere no sólo al espacio físico, sino también a lo biológico y sociocultural. En este sentido, las instituciones son organismos vivos que trascienden lo burocrático y la cultura de papeles, por lo que no se las puede seguir exculpando de los modos en que habilitan a los sujetos y las formas en que permiten o promueven la expulsión de esos mismos, cuando no responden a lo esperado.

Desde una perspectiva crítica, Tiramonti destaca la importancia de comprender las instituciones como espacios de producción de subjetividades y relaciones de poder, mientras que Frigerio y Duschatzky aportan análisis sobre la configuración del discurso institucional y su impacto en los procesos de exclusión y desintegración de las trayectorias educativas.

En el capítulo *De Huidas y Fugas*, del libro *Escuelas en escena*, se hace referencia a lo que puede pasar con esos alumnos que desaparecen de las aulas y sobre los cuales nadie en la institución sabe adónde fueron ni por qué se fueron. Los ausentes son una *molestia* para el sistema, se debe informar de ellos, convertirlos en estadística y volcarlos en libros con nombres de colores - como *Onda Verde*, por ejemplo-, pero esto no los recupera, ni visibiliza. Aun así, puede ocurrir que esos ausentes vayan tomando otras formas de presencia de las que no habitan en las aulas tradicionales. “Desterritorializados, en tanto no están dentro del espacio típicamente escolar, los chicos construyen un nuevo territorio que se aloja en el encuentro. Los pibes se rescatan de sus propias ausencias al salir a buscarse...” (Duschatzky, 2028: 37).

Duschatzky se pregunta “¿Y si la fuga no es una mera huida? ¿y si es la creación de otro territorio?”. Y nosotros, en el marco de la investigación nos preguntamos ¿Seremos capaces los institutos de educación superior de encontrar otras formas de pasar lista, rompiendo el binomio presencia-ausencia? Ante estas preguntas, es importante reconocer que para muchos estudiantes la forma tradicional de estar en la escuela no es satisfactoria y que es hora de hacer lugar a este malestar. Es importante atender a las formas de alojar a los que huyen a través de nuevas estructuras curriculares donde los trayectos estén más relacionados con los intereses personales situados -tanto históricos como geográficos- y menos con la estructura estándar prediseñada por técnicos en educación.

Otro factor muy importante es superar los requisitos de la presencialidad, otrora baluarte de la buena escuela y el buen alumno, en esta contemporaneidad mediada por la tecnología es necesario considerar el valioso aporte de la educación híbrida.

La Resolución del CFE N° 476/24 cuando establece los nuevos *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial en Argentina*, con un enfoque especial en bimodalidad, reconoce el valor de la educación híbrida en la formación docente entendiendo que combina modalidades presenciales y remotas mediante plataformas interactivas. Este modelo busca ampliar las oportunidades educativas, promover el trabajo autónomo, sostener trayectorias formativas y fortalecer la transformación digital en la educación. También hace referencia a permitir que hasta un 50% de las actividades de las carreras de formación docente puedan realizarse en modalidad a distancia, considerando, luego de hacer un diagnóstico institucional e incluso jurisdiccional, las condiciones y recursos materiales y simbólicos existentes.

La formación práctica en el contexto de las residencias docentes debe mantenerse presencial, en línea con las normativas vigentes (artículo 75 inciso b de la *Ley de Educación Nacional*). Esta indicación, se pone en consideración de cada jurisdicción quien será la encargada de definir cómo distribuir la carga horaria entre presencial y distancia, atendiendo a sus condiciones particulares, considerando especialmente el contexto y los recursos tecnológicos disponibles.

3. 1. EL ROL DE LA TUTORÍA EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS

La orientación y la tutoría constituyen funciones institucionales y esto implica un trabajo colectivo que compromete al *Proyecto Educativo Institucional* (P.E.I.) y a todos sus actores.

La tutoría no sólo se limita a la orientación académica, sino que también implica un acompañamiento integral que considere aspectos emocionales, sociales y de construcción de proyectos de vida. En el nivel superior, esto puede traducirse en un acompañamiento que ayude a los estudiantes a identificar sus necesidades, gestionar su tiempo y recursos, y detectar signos temprano de dificultades, posibles riesgos de deserción o interrupciones (Frigerio, 2004).

La relación entre tutor y estudiante es fundamental para fortalecer la motivación, el compromiso, y favorecer un ambiente de confianza. La continuidad en el vínculo contribuye a reducir la sensación de aislamiento y a potenciar la participación activa.

La tutoría en la educación superior requiere un trabajo colaborativo en torno a la trayectoria que fortalezca la red de apoyo y facilite intervenciones oportunas y ajustadas a las necesidades del estudiante previniendo la deserción y el abandono.

3. 2. CULTURA INSTITUCIONAL

La cultura institucional, entendida como el conjunto de creencias, prácticas y sentidos compartidos que se establecen en el día a día, actúa como un mecanismo normativo que puede reforzar o cuestionar las prácticas de inclusión, apoyo y reconocimiento necesarios para garantizar la permanencia de los estudiantes en contextos vulnerables.

Desde esta perspectiva, fortalecer la cultura institucional, promoviendo un clima de respeto, diálogo y colaboración, resulta esencial para reducir las tasas de abandono, ya que crea un marco de referencia que favorece la construcción de identidades académicas y sociales que

alineen las expectativas del estudiantado con las prácticas institucionales. De este modo, la transformación cultural no solo implica ajustes en las políticas formales, sino también una modificación profunda en las prácticas cotidianas y en la percepción del rol de la institución como un espacio democratizador y promotor de la igualdad de oportunidades (De Certau, 2008). Por este motivo, moldear lo instituido y reconfigurar lo que la institución instituye forman parte de una misma lógica que puede potenciar la retención y el éxito de los estudiantes, especialmente en contextos de desigualdad social y cultural.

Actualmente, el IES atraviesa un proceso de regularización y reorganización orientado a garantizar el cumplimiento de las normativas que promueven la mejora de la calidad educativa, con el objetivo de favorecer el bienestar de los estudiantes. Esto surge como consecuencia de prácticas instituidas que, si bien se presentaban como mecanismos para facilitar la fluidez de las trayectorias estudiantiles, han derivado en diversas problemáticas. Entre ellas, se han detectado:

- Demoras en la emisión de títulos, ocasionadas por el incumplimiento del orden de correlatividades, lo que ha generado retrasos de varios años en su obtención.
- Dificultades en la continuidad de estudios, evidenciadas en producciones académicas con escasa formación conceptual y en instancias de exposición como los exámenes finales, cuya exigencia se ha visto reducida por el alto número de unidades curriculares acreditadas por promoción.
- Limitada o extemporánea presentación de programas de las unidades curriculares, lo que obstaculiza la gestión de trámites de equivalencia y afecta la transparencia académica.

Estas situaciones, han generado una percepción negativa respecto de los procesos académicos por parte del estudiantado, que en ocasiones tiende a forzar condiciones no alcanzadas con el fin de evitar *demorar* su formación. Tal como se ha mencionado previamente en relación con las prácticas que exigen acreditación exclusiva por promoción, incluso cuando no se ha logrado la aprobación correspondiente, se observa una tendencia a priorizar la obtención del título por sobre la consolidación de una formación sólida y pertinente.

En este contexto, se pierde de vista que la elección de una carrera implica asumir el compromiso de formarse para ejercer en un campo profesional específico. Sin embargo, las conductas se focalizan en aprobar unidades curriculares de manera acelerada, aun cuando no se hayan alcanzado los saberes necesarios para el ejercicio responsable de la docencia.

Como señala Terigi “las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (2008: 19); lo que no contempla la diversidad, la heterogeneidad ni los distintos ritmos de aprendizaje y condiciones particulares de los estudiantes.

En este contexto, el RAI se convierte en una herramienta indispensable para revisar las prácticas instituidas y eliminar aquellas que obstaculizan el trabajo académico y el rendimiento estudiantil. Actualmente, la Jefatura de Grado con apoyo y acompañamiento de rectoría del IES, se encuentra abocada a la revisión del RAI y a la elaboración de un Reglamento de Prácticas específico para la formación docente.

4. SUJETO DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

El sujeto de educación, dentro del nivel superior, se compone por una mixtura de edades que en su mayoría superan los 18 años, abarcando: adolescentes, jóvenes, jóvenes adultos, adultos y adultos mayores.

Terigi (1996), plantea que los sujetos de la educación emergen y se conforman a partir de las situaciones educativas presentadas. Comprendiendo que los sujetos se encuentran influenciados no solo por sus situaciones educativas de origen -educación obligatoria-, sino también por las situaciones emergentes (entorno, sujetos e instituciones de nivel superior) dentro de los escenarios educativos donde se insertan.

En el nivel superior, los sujetos que a menudo encontramos poseen motivos diferentes (búsqueda o perfeccionamiento para el mundo del trabajo, adquisición de nuevo conocimiento vinculado a su profesión, interés personal, crecimiento profesional, ocupación del tiempo de ocio, hobbies, instancias de pos-jubilación, entre otros), por los cuales, deciden ingresar al mundo de la educación superior. Esta decisión, genera el encuentro de una gran diversidad de biografías y trayectos formativos particulares en las aulas.

La identidad estudiantil está fragmentada por las condiciones materiales y simbólicas. El oficio de estudiante, concretamente, es definido como el modo a través del cual los sujetos van aprendiendo estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad y participación que cada uno/a va configurando en su ser y en la institución. Es una etapa donde, además de construir un oficio, se van conociendo las *nuevas* reglas del juego a partir de “experiencias de aprendizaje, de vinculación con los docentes, con los pares y con la propia institución” (Bracchi, 2016: 9).

En el nivel superior, la presencia de las familias en el acompañamiento de las trayectorias educativas es difusa y no presenta el mismo grado de involucramiento que en otros niveles del sistema. La figura del estudiante requiere, a su vez, una formación específica que facilite la aceptación y transición hacia una nueva etapa de autonomía y responsabilidad.

En este marco, los vínculos afectivos, la influencia del contexto y la construcción de un buen clima institucional se revelan como factores vitales para garantizar un recorrido académico estable, significativo y satisfactorio.

5. CONDICIONES ECONÓMICAS Y CONTEXTUALES

Las circunstancias socioeconómicas —como la vulnerabilidad, las condiciones de vivienda, el acceso a recursos y las responsabilidades familiares y laborales— influyen en la construcción del capital cultural y en las prácticas sociales de los estudiantes, reforzando las desigualdades estructurales y dificultando la movilidad social. En línea con ello, Bourdieu sostiene también que,

las diferencias en los recursos sociales y culturales, en particular el capital heredado, condicionan las apuestas escolares y las estrategias de inversión cultural, que contribuyen a determinar el rendimiento diferencial del capital cultural heredado consolidando las distancias entre clases sociales (...) la desigual distribución en el espacio de las propiedades y de los propietarios (...) ejerce un efecto de refuerzo circular que mantiene las diferencias y define el nivel de competencia cultural de los individuos (1988: 584-585).

En consecuencia, las condiciones económicas y los recursos disponibles en los contextos sociales de los estudiantes, emergen como determinantes cruciales en su trayectoria influyendo en su rendimiento académico, en su capacidad de permanencia y en sus posibilidades de progresar en el sistema educativo.

Estas condiciones, no solo delimitan las trayectorias de manera directa, sino que además están intrínsecamente articuladas con las narrativas sociales y las representaciones culturales relacionadas con la pobreza y la desigualdad. En este sentido, Kessler señala que “la desigualdad no es solo una cuestión de distribución de recursos; también es un fenómeno que se construye en las prácticas sociales, en las narrativas, en las percepciones y en las representaciones que se consolidan a lo largo del tiempo” (2019: 88), evidenciando la necesidad de analizar no solo los recursos materiales, sino también las representaciones sociales y las construcciones simbólicas que influyen en las trayectorias académicas de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, el texto de *Experiencias juveniles de la desigualdad*, menciona “Las condiciones de vulnerabilidad económica limitan las oportunidades educativas y refuerzan los sentidos de exclusión que los jóvenes interiorizan, dificultando su movilidad social y afectando directamente sus decisiones y experiencias en el sistema escolar” (Kessler, 2019: 142). Estas circunstancias generan obstáculos que dificultan la continuidad educativa, especialmente cuando las necesidades inmediatas de subsistencia priorizan actividades como el trabajo, la colaboración en el hogar, el cuidado familiar, entre otros; en detrimento de su participación y éxito escolar. Además, estas condiciones estructurales tienden a invisibilizar las desigualdades, obstaculizando la implementación de políticas efectivas de inclusión.

Gluz señala que “las políticas focalizadas y las prácticas institucionales de inclusión muchas veces no logran desmontar las desigualdades estructurales, sino que perpetúan formas de discriminación y fragmentación que dificultan la verdadera democratización de la escuela” (2016: 44).

En consonancia con lo anteriormente expresado, otro factor determinante, particularmente para los sectores sociales vulnerables es el mercado laboral juvenil que se presenta como un ámbito crítico, dinámico y segmentado, caracterizado por condiciones de alta precariedad y escasa regulación. Esta situación se exacerba en aquellos jóvenes que no han concluido los estudios superiores y pertenecen a los sectores con menos recursos de la población (Pérez, 2010). Además, la desigualdad de género introduce una dimensión adicional donde las jóvenes, en su mayoría, desempeñan roles laborales diferentes a los de sus pares masculinos. En este sentido, Garino señala que “las tareas de cuidado y trabajo doméstico no remunerado, muchas veces asumidas por las mujeres jóvenes, constituyen un elemento fundamental en la reproducción de desigualdades estructurales” (2020: 19-20). En síntesis, las trayectorias educativas marcadas por la pobreza y la exclusión social se traducen en condiciones laborales precarias, en un mercado que, en su segmentación, reproduce las desigualdades de género y clase, dificultando las condiciones que permitan la plena integración y desarrollo de los jóvenes en la economía formal y en la vida social.

Los diversos relatos de los estudiantes encuestados evidencian que lo económico constituye un claro condicionante en sus trayectorias estudiantiles. El acceso a becas, en algunos casos, no sólo consolida la interpretación de *ayuda para estudiar*, sino que, en otros, representa una verdadera *motivación*. Para continuar percibiendo estos beneficios, los estudiantes se enfocan

en cumplir con los requisitos establecidos, como la condición de regularidad, procurando mantenerla.

La tecnología, además de los beneficios de la bimodalidad que recorta distancia espaciotemporales, ha facilitado el acceso a material didáctico de los estudiantes, que disminuye costos de impresión y fotocopiado. Sin embargo, algunas carreras implican mayores costos, lo que puede convertirse en un factor agravante de la deserción y el desgranamiento.

En el caso particular del IES, no se cuenta con servicio de internet para toda la comunidad educativa, lo cual representa una limitación importante. Esta carencia interrumpe el desarrollo de clases que requieren conectividad, dificulta el trabajo individual de los alumnos — especialmente en tareas de investigación o consulta— y obstaculiza la gestión administrativa vinculada al sistema SIU, indispensable en épocas de exámenes.

6. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Objetivo General:

- Analizar las trayectorias estudiantiles del Profesorado de Educación Tecnológica y del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación que pertenecen a la oferta académica del IES Gobernador José Cubas, considerando los factores institucionales, sociales y personales que inciden en su desarrollo, continuidad y transformación.

Objetivos específicos:

- Identificar las características y modalidades de las trayectorias en las carreras seleccionadas, incluyendo tiempos de cursada, interrupciones y reconexiones.
- Examinar la relación entre los dispositivos institucionales (tutorías, becas, normativas) y las decisiones que afectan el recorrido académico de los estudiantes.
- Interpretar cómo el capital cultural influye en las estrategias que los estudiantes despliegan para sostener su trayectoria y afrontar obstáculos.
- Analizar las percepciones y sentidos que los estudiantes construyen sobre su trayectoria, desde una perspectiva cualitativa.

La investigación es de tipo mixto, centrándose en estudio de casos, de tipo descriptiva y explicativa, combinando diversas técnicas de recolección de datos para obtener una visión integral orientada a reconstruir y comprender las trayectorias estudiantiles. A partir de una mirada situada y crítica, se busca indagar cómo se configuran dichas trayectorias en el cruce entre las experiencias de los estudiantes, las representaciones institucionales y los aspectos externos que configuran la práctica de manera independiente.

Para ello, se optó por una estrategia metodológica que articula diversas técnicas de recolección de datos:

- Encuestas a estudiantes, egresados/as y docentes, mediante formularios Google, como dispositivo inicial para relevar percepciones, condiciones y recorridos formativos que brinden información sobre experiencias, motivaciones y obstáculos enfrentados. Se empleó encuesta semiabierta con preguntas categorizadas, cerradas y escalas de Likert.
- Grupos focales con estudiantes, orientados a explorar en mayor profundidad las variables sociodemográficas, motivaciones, obstáculos, percepciones sobre el entorno institucional y factores que influyen en la continuidad o abandono de los estudios
- Entrevistas individuales a la rectora y a la secretaría técnica, que permiten incorporar la perspectiva institucional sobre la evolución de las carreras, los desafíos pedagógicos

y las decisiones organizacionales que inciden en las trayectorias respecto a la retención y deserción estudiantil. Se empleó entrevista semiestructurada presencial.

- Entrevista a bedel de la carrera, encargado de realizar la inscripción, gestionar el sistema de información académico, atender a los procesos evaluativos, tener en cuenta la asistencia y ser nexo entre distintos actores.
- Investigación Documental: Observación y análisis de Reglamentos institucionales, planes de estudio, informes académicos, actas, resoluciones, publicaciones académicas e informes sobre políticas educativas.

Este diseño permite capturar la complejidad del objeto de estudio, reconociendo la dimensión subjetiva, institucional y contextual que atraviesa los procesos educativos. Asimismo, se privilegia una actitud reflexiva, atenta a las particularidades territoriales y a la historicidad de las trayectorias.

La fundamentación teórica se basa en enfoques que consideran las trayectorias académicas como procesos dinámicos influenciados por factores estructurales, institucionales y personales. Se apoya en teorías de la educación superior, estudios sobre deserción y permanencia estudiantil, y en modelos que abordan las motivaciones, obstáculos y decisiones de los estudiantes en su recorrido académico. Este marco teórico guía la selección de variables y la interpretación de los datos, asegurando que el análisis sea coherente con las conceptualizaciones actuales del fenómeno.

Por otro lado, también se reconoce el carácter territorial de las trayectorias, atendiendo a las condiciones estructurales, normativas y simbólicas que inciden en el modo en que los estudiantes habitan la institución y proyectan su formación. Este enfoque busca aportar elementos para pensar políticas educativas más inclusivas y contextualizadas.

La investigación se encuentra en la etapa de procesamiento de datos, para lo cual se aplican diversas técnicas. En el caso de las encuestas, se utilizan cruces de variables y segmentación tipológica. Para el análisis documental, se emplean el mapa normativo y el análisis de contenido. Respecto a las entrevistas y los grupos focales, se llevan a cabo análisis narrativo y categorial. Finalmente, para la triangulación, se recurre a la matriz de articulación y al contrapunto entre el discurso institucional y las voces de los estudiantes, entre otras herramientas. Estas técnicas permiten identificar patrones, relaciones, significados y resultados que contribuyen al abordaje integral de las trayectorias estudiantiles.

7. APORTES PARCIALES

7.1 EN LOS COMIENZOS

El foco de la investigación está en las trayectorias, su acompañamiento y los factores que inciden sobre ellas, por lo cual, la primera acción consiste en buscar datos, registros y documentos que reflejen la relación entre: ingresantes y egresados; determinar estadísticamente los alumnos que desertaron, averiguar en qué momento lo hicieron, si es que hay años o materias bisagra, si con el tiempo vuelven a retomar los estudios o si se puede detectar algún tipo de patrón en quienes interrumpen sus cursadas.

Uno de los primeros obstáculos que enfrenta el equipo es la ausencia de datos reales sobre las trayectorias estudiantiles. La escasa información conseguida, se obtiene de la consulta de planillas de seguimiento académico (escasas y discontinuas). Un dato que no se logró

determinar es si los docentes no cumplieron con la presentación solicitada en el momento o si los bedeles no las preservaron, así como también, si hubo pérdida o no se completaron los registros únicos de alumnos y los informes sobre ingreso y egreso.

7.2. PRIMERAS ACCIONES

A fines del año 2023 se dio inicio a la investigación documental. Posteriormente, se implementaron estrategias de recolección de datos gradual y multifocal desde diversas perspectivas: la institucional, la docente, la estudiantil y la de los egresados. El proceso se desarrolla a través de la observación institucional exhaustiva y un análisis documental -que continúa- del marco normativo y académico, lo que proporciona una comprensión inicial de la estructura y las políticas que rigen el funcionamiento del Instituto. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas a miembros del equipo directivo que aportaron una visión estratégica de la gestión. La fase cuantitativa incluyó la aplicación de encuestas a estudiantes, docentes y egresados, lo que facilitó recabar datos estadísticos sobre sus percepciones, desafíos y necesidades. Se realizaron grupos focales con estudiantes, profundizando en las experiencias vividas y la obtención de relatos cualitativos. Esta secuencialidad en la recolección y el análisis de la información no solo dotó al estudio de una sólida base empírica, sino que también aseguró que cada etapa de la investigación se construyera sobre los hallazgos de la anterior, garantizando la coherencia y la integración de los datos en la construcción de las conclusiones y las recomendaciones finales.

7.3. ASÍ AVANZAMOS

7.3.1. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES

En la encuesta realizada a una muestra de 29 docentes, de ambos profesorados, que representa el 51,79% del personal implicado, enmarcada en una perspectiva de investigación que busca comprender la compleja dinámica de las trayectorias estudiantiles, los datos obtenidos reflejan la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales con un enfoque que priorice la flexibilidad, el acompañamiento emocional y la inclusión educativa para fortalecer el recorrido formativo de los estudiantes.

La muestra de docentes encuestados refleja un cuerpo con una amplia experiencia. El 41.4% cuenta con más de 20 años de trayectoria, lo que sugiere una sólida base de conocimiento y compromiso con la institución. La predominancia de la franja etaria de 40 a 50 años indica un 61.8%. La proporción de mujeres es evidenciada con un 65.5%. Estos, son datos sociodemográficos relevantes. Sin embargo, la encuesta también evidencia un patrón de fragmentación laboral: el 55.2% de los docentes imparte una sola materia en cada carrera y esta dispersión de la carga académica podría significar un obstáculo en el desarrollo de una visión integral de la trayectoria de los estudiantes, limitando la capacidad de intervención coordinada y el seguimiento de los procesos formativos.

La marcada disminución —o incluso la ausencia— del sentido de pertenencia institucional, junto con la escasa dedicación al acompañamiento de los estudiantes, el ausentismo docente y la realización de instancias de evaluación precipitadas, tras un limitado desarrollo de contenidos en clase, pueden constituir factores gravemente condicionantes para la calidad del

proceso formativo. Dicha afirmación se basa en las propias consideraciones de los docentes encuestados.

Estos resultados obtenidos, contribuyen a la confirmación de las problemáticas estructurales mencionadas en el desarrollo de la investigación que influyen en la interrupción de los estudios. Entre las que se encuentra la detección de una serie de dificultades académicas que reflejan las deficiencias del nivel secundario, como la escasa preparación a nivel de conocimientos y de habilidades para afrontar los desafíos del nivel superior. Un 58.6% de los encuestados percibe un bajo nivel de comprensión académica y escasas estrategias de aprendizaje en los estudiantes, mientras que el 62% destaca la carencia de hábitos de estudio. Esta percepción se correlaciona con el aumento en la tasa de desgranamiento detectada por el 51.7% de los docentes.

Los factores de abandono, según la perspectiva docente, se alinean con las problemáticas socioeconómicas y personales que atraviesan la vida de los estudiantes. Lo que el análisis estadístico traduce como: el 69% afectado por problemas económicos, el 55, 2% por alteraciones en la vida personal y el 58% con dificultad para conciliar estudios y trabajo.

Así mismo, los docentes reportan aplicar diversas estrategias para fomentar la permanencia, el diálogo reflexivo, la conexión con la práctica, el uso de tecnologías y, también, mencionan el humor pedagógico, las clases invertidas y la pedagogía del cuidado. Mientras que, en cuanto a la evaluación, los instrumentos más comunes son las presentaciones con recursos tecnológicos en un 65,5%, luego le siguen las pruebas escritas de desarrollo y las lecciones orales con un 51.7%. En lo referente a los modos, tanto la evaluación individual como la grupal representan el 34.5%, siendo seguidas de la evaluación de a pares con un 31%. Es curioso que el 89.7% de los docentes afirma aplicar la evaluación formativa. Sin embargo, algunos estudiantes reportan desconocer los criterios de evaluación, lo que les genera inseguridad y dificulta su oficio. Al respecto, la justicia curricular, un principio fundamental para garantizar la equidad, demanda una revisión de las prácticas evaluativas para asegurar que todos los alumnos, especialmente aquellos provenientes de contextos vulnerables, tengan un acceso efectivo al aprendizaje y una participación activa que respete sus identidades culturales y sociales.

Un punto de inflexión se detecta en el hecho de que a pesar que el 62,1% de los docentes reconocen la necesidad de los servicios de tutoría y el 51,7% el apoyo psicológico, un 72.4% desconoce la existencia de programas de acompañamiento en y a la institución. Esta falta de articulación entre la percepción docente y las políticas institucionales se constituye en una de las principales debilidades del sistema de retención.

El análisis de la percepción docente subraya la urgencia de una intervención institucional con acompañamiento de políticas de la Dirección de Nivel Superior y del Ministerio de Educación para fortalecer las estrategias pedagógicas en el aula, desarrollando políticas de acompañamiento coordinadas y visibles, con elaboración de acuerdos, dispositivos de apoyo y marcos normativos que reconozcan las trayectorias diversas de los estudiantes, articulando efectivamente el trabajo docente.

7.3.2. ANÁLISIS DE ENCUESTA A ESTUDIANTES

Este análisis se basa en los resultados de una encuesta a 71 estudiantes de las carreras seleccionadas del IES, con el objetivo de identificar los factores que inciden en sus trayectorias académicas y personales. A través del procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos, se evidencia una correlación entre las condiciones socioeconómicas, la carga familiar, laboral y la percepción sobre el apoyo institucional, elementos que -como se desprende del marco teórico- delimitan las trayectorias reales de los estudiantes en la educación superior.

Se revela un perfil estudiantil diverso, con un rango de edad amplio (18 a 48 años) y una marcada predominancia de estudiantes locales, con un 73,2% residiendo en un radio de 10 kilómetros de la institución. Este dato subraya la función social del IES como un espacio de formación accesible para la comunidad departamental. No obstante, el perfil socioeconómico, mayoritariamente de niveles bajo y medio, revela una población con recursos limitados. Este contexto se ve agravado por la alta proporción de estudiantes que combinan el estudio con el trabajo, puesto que el 31,7% lo hace a tiempo parcial y 31,7% a tiempo completo. El 61%, además, asume responsabilidades de cuidado familiar. También se hace visible la dependencia de becas y ayudas económicas, siendo que el 65,9% ha recibido *Becas Progresar*.

En cuanto a la experiencia académica de los estudiantes, se observa que está fuertemente moldeada por la resiliencia y los desafíos inherentes a sus realidades. Un dato destacable es que el 43,9% ha estudiado otra carrera previamente, aunque no la ha terminado y el 26,8% tiene un título superior previo, lo que debería redundar en niveles de aprendizaje de mayor calidad.

El 61% de los encuestados reporta una experiencia significativa que ha marcado su trayectoria, lo que subraya la importancia de la interacción con los docentes, la práctica pedagógica y el acompañamiento institucional. Sin embargo, el 53,7% ha considerado abandonar sus estudios, siendo causales la carga laboral y los problemas financieros. Este hallazgo se alinea con la perspectiva de Flavia Terigi, quien postula que las trayectorias no lineales son la norma en la educación superior, y que las interrupciones se deben, en gran medida, a factores contextuales y no tanto académicos. De esta manera, los desafíos académicos detectados representan un 63,4% en dificultades de comprensión curricular y el 41,5% señala la desactualización curricular de los docentes, lo que coincide con quienes se manifiestan estresados por la carga académica.

Con respecto a los vínculos afectivos, se puede apreciar que el 53,4% de las familias tiene altas expectativas sobre la carrera elegida por el estudiante. Sin embargo, el 53,4% de los alumnos selecciona la carrera en función de las oportunidades laborales.

La percepción de apoyo institucional se encuentra dividida: el 61% que lo considera adecuado o muy adecuado, mientras que un 39% lo evalúa como inadecuado. Esta división sugiere que, si bien existen buenas prácticas, la implementación de los servicios de apoyo no es universal ni consistente. Los estudiantes demandan asesoría académica, apoyo psicológico, talleres sobre tecnologías y una mayor flexibilidad en los horarios de clase. El hecho de que el 65,9% de los encuestados considere que no existen suficientes incentivos para continuar sus estudios subraya, por un lado, la necesidad de implementar una política institucional más sólida, visible y sostenida; pero también puede interpretarse como un indicador de la urgencia de repensar ciertos factores culturales que inciden en la percepción del valor de la formación superior.

Como dato complementario, mientras una de las principales demandas estudiantiles se orienta hacia una mayor flexibilidad académica en los horarios de clases, se identifican dos prácticas instituidas que requieren revisión. Por un lado, el horario de funcionamiento del IES se encuentra reducido debido al uso compartido del edificio con otros niveles educativos, así como por condicionantes vinculados a su ubicación geográfica, iluminación urbana, etc. Por otro lado, se ha flexibilizado el horario de salida diaria para los estudiantes que utilizan transporte urbano, lo que ha implicado una reducción de hasta una hora reloj en el dictado de clases.

7.3.3. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A LOS EGRESADOS

El análisis de la encuesta a 30 egresados del Profesorado ofrece una interesante perspectiva para comprender la coherencia entre la formación recibida y las exigencias del mercado laboral y la práctica docente actual. Este estudio se integra a la investigación global y permite complementar las percepciones de docentes y estudiantes con la voz de quienes ya transitaron y culminaron su trayecto académico. Los datos, al ser triangulados con el marco teórico, revelan la existencia de una brecha significativa entre la preparación y las demandas reales del ejercicio profesional.

El perfil de los egresados encuestados pone de manifiesto una gran diversidad. La muestra, conformada mayoritariamente por mujeres, presenta un amplio rango etario (23 a 49 años) y una importante trayectoria académica previa, con un 40% que había cursado una carrera superior incompleta y un 30% con una carrera completa. Estos datos, en consonancia con la teoría de trayectorias no lineales de Flavia Terigi, sugieren que el IES se configura como un espacio de segunda oportunidad o de reconversión profesional para muchos de sus estudiantes.

El pico de egresos en 2019, de 35%, nos permite inferir que la institución ha logrado sostener la trayectoria, al menos de este grupo, hasta su finalización. Aunque el desafío se encuentra en la calidad de la inserción laboral y la pertinencia de la formación.

Los datos sobre inserción laboral reflejan una situación ambivalente. Si bien el 60 % de los egresados se desempeña en el campo educativo -45 % en funciones docentes y 15 % en otros sectores vinculados-, la percepción sobre la dificultad para acceder al empleo resulta preocupante: un 60 % lo califica como difícil y un 35 % como muy difícil. Esta dificultad se vincula directamente con la preparación recibida. Un contundente 63,6 % de los egresados que ya ejercen la docencia considera que no se encontraba adecuadamente preparado para enseñar en los contextos actuales. Entre las principales causas señaladas se destacan la escasa práctica docente, la desactualización de los contenidos y la ausencia de formación en el uso de tecnologías emergentes (como robótica e inteligencia artificial), así como en la intervención en contextos vulnerables. Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que evidencia una desconexión entre el currículum formal y las demandas reales del ejercicio profesional. El oficio de estudiante que los graduados construyeron durante su formación no fue suficiente para transitar con solvencia el oficio de docente en la complejidad de las aulas.

El nivel educativo en el que se desempeñan los egresados que trabajan en docencia es del 30% en el nivel superior, un 15% en el nivel medio, un 15% en el nivel primario y un 10% en el nivel inicial. El 40% no trabaja en la docencia.

La percepción de falta de apoyo institucional a los egresados es un tema recurrente y preocupante. El 70% no recibió apoyo o contención del IES y el 75% considera que no hubo un seguimiento adecuado de su trayectoria laboral. Esta ausencia de un vínculo post-egreso contrasta el rol de la institución de nivel superior que no solo debe formar, sino también acompañar en la inserción profesional de sus graduados.

Resulta lamentable la suspensión del *Plan Nacional de Acompañamiento a Docentes Noveles*, desarrollado en su momento por el INFoD, cuya interrupción deja vacante un dispositivo clave para la consolidación de las trayectorias profesionales

En el apartado de sugerencias de mejora, los egresados, lejos de quedarse en la queja, aportan insumos valiosos para la reestructuración institucional. Entre ellos se encuentran: El pedido de más prácticas profesionales y una formación enfocada en la realidad áulica y en el uso de las TIC; actualización de contenidos, especialmente en tecnología, robótica e inteligencia artificial; capacitación y acompañamiento para la presentación a concursos docentes y trámites administrativos; y cambios en los sistemas de evaluación tradicionales, que promuevan la creatividad y la resolución de problemas. Estas demandas reflejan la necesidad de una justicia curricular que permita a los futuros docentes adquirir las herramientas y los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos de la docencia en el siglo XXI. Lo mencionado puede considerarse para diseñar estrategias institucionales de seguimiento, que apunten a fortalecer la identidad institucional y el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes y egresados.

7.3.4. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LA Rectora

En la entrevista a la Rectora del IES Gob. José Cubas, se destaca que la problemática de la deserción afecta considerablemente a las carreras de formación docente, impactando específicamente a Ciencias de la Educación y Tecnología.

Asimismo, se plantea que entre los factores de mayor incidencia en la interrupción de las trayectorias se encuentran: lo socio-económico, el capital cultural familiar, los niveles de participación, las políticas educativas, la movilidad o el transporte, los conocimientos y capacidades adquiridas en los niveles obligatorios, además del interés particular vinculado al beneficio económico (*Becas Progresar*).

Por un lado, la rectora identifica las razones que promueven el ingreso al Profesorado de Educación Tecnológica entre las que destaca la amplia difusión y el interés popular; y al Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación haciendo referencia a la nueva titulación y amplitud en términos de inserción laboral. Por otro lado, reconoce que los motivos de baja matrícula, desgranamiento y deserción se relacionan al carente acompañamiento institucional a las trayectorias sostenidas en el tiempo, así como a la necesidad de una actualización o modificación de planes de estudios. En el caso de Ciencias de la Educación, se suma como factor determinante la cantidad de años que posee su estructura curricular.

La entrevistada menciona que el instituto no posee recursos económicos propios para colaborar con las necesidades de los estudiantes, quienes sí reciben beneficios de las becas -arriba mencionadas- y subsidios provinciales para el transporte.

Asimismo, con la intención de mejorar la tasa de ingreso se han realizado diferentes instancias de difusión de la oferta educativa en las escuelas de nivel medio. Al mismo tiempo, el trabajo de acompañamiento a los egresados se proyecta a futuro.

La rectora menciona que el IES actualmente no posee instrumentos, dispositivos, programas o políticas de seguimiento a los egresados (más allá de un Proyecto de alfabetización para acompañar la práctica de los docentes noveles de nivel primario egresados de la institución que ejercen en un colegio del radio de influencia), políticas de contención de alumnos para consolidar las trayectorias eliminando discontinuidades y generando instancias de reinserción a las aulas. Por otra parte, respecto al vínculo con los egresados, la entrevistada menciona que se ha desplegado diversos contactos para el acompañamiento durante sus primeros ingresos al mundo laboral, aunque los esfuerzos son insuficientes ante la magnitud de egresados.

Con respecto a los diseños curriculares de las carreras analizadas en la investigación, la rectora expresa que *no cumplen* con las demandas del contexto institucional actual.

Por otra parte, respecto a la calidad de la formación durante los trayectos, se menciona que la institución ha generado mediante las jefaturas de grado y de capacitación una diversidad de talleres y jornadas para potenciar la formación de los estudiantes.

Para finalizar, la entrevistada considera que la investigación que se está realizando será de gran valor para detectar indicadores que faciliten la construcción de instrumentos que fortalezcan los trayectos.

En la triangulación de los diferentes instrumentos de recolección de datos aplicados, podemos reconocer percepciones comunes entre los sujetos implicados.

CONCLUSIONES

A lo largo del avance de investigación presentado, el equipo se propuso analizar las trayectorias estudiantiles en dos carreras del IES Gobernador José Cubas, con el fin de identificar los factores que inciden en su continuidad y egreso. Los hallazgos preliminares y el análisis documental -incluyendo marcos teóricos y normativos- facilitaron esbozar una serie de conclusiones parciales que responden a las interrogantes iniciales y sobre los que se continuará trabajando.

De acuerdo con Terigi (2010) la comprensión de las trayectorias estudiantiles demanda un enfoque que integre tanto las dimensiones estructural, institucional y subjetiva. Es así que la trayectoria educativa se configura en un "espacio intermedio de luces y sombras, certidumbres e incertidumbres" (Nicastro y Greco, 2012: 65), donde se entrelazan las identidades del estudiante, el docente y la institución. En este marco, el hallazgo que deja el avance de la investigación revela una serie de desafíos y oportunidades que requieren una atención sistémica para fortalecer el acompañamiento estudiantil. A través del procesamiento de datos cualitativos y cuantitativos recolectados, se determinó que la interrupción y el abandono de los estudios son fenómenos multifactoriales que se originan en una intersección de lo socioeconómico, cultural, académico e institucional, por lo que no es factible atribuir únicamente al individuo.

Asimismo, los procesos que involuntariamente impactan en el plano institucional afectan de manera directa las subjetividades de los estudiantes. La incertidumbre frente a una carrera que podría requerir una pronta renovación del plan de estudios, o que se ve atravesada por el concepto de *cierre* como posible causa de interrupción u obstáculo, incide negativamente en la percepción de quienes han invertido años de vida en su formación.

Por otra parte, la escasez de personal docente —que se traduce en unidades curriculares sin cobertura durante cuatrimestres o incluso años— puede generar sensaciones de desconfianza respecto de la seriedad y la solidez de las propuestas académicas de la institución.

Las políticas de contención estudiantil, si bien se reconocen como limitadas, exigen un compromiso que trascienda lo estrictamente institucional y se inscriba en una dimensión social y política más amplia.

El porcentaje de estudiantes que egresa respecto al número de ingresantes es del 10% al 30%. La significativa brecha entre el ingreso y el egreso evidencia una problemática estructural que va más allá de la institución. Siendo este uno de los ítems que se ha de continuar investigando en la documentación institucional.

Entre la información recolectada encontramos, por un lado, a los docentes que reportan la implementación de diversas estrategias de motivación, acompañamiento y aplicación de evaluación formativa, mientras que simultáneamente -al referirse a los alumnos- plantean la existencia de dificultades académicas como la falta de hábitos de estudio y la escasa comprensión de los contenidos, como factores incidentes para el aumento del desgranamiento. Estas percepciones se ven corroboradas por los estudiantes que, por otro lado, señalan a la propia carga laboral de los docentes, junto a problemas económicos, interrupciones en el dictado de clases -debido a paros licencias no cubiertas, concursos no efectuados y ausentismo por superposición horaria-; como las principales causas de una eventual deserción.

De las entrevistas focales y las encuestas a los estudiantes, los datos obtenidos indican que la desigualdad social es un obstáculo significativo para la permanencia en la institución, debido a que la mayoría de los alumnos provienen de contextos vulnerables y enfrentan la necesidad de compatibilizar el trabajo y las responsabilidades familiares con sus estudios. Esta situación se ve agravada por la escasa oferta de horarios accesibles y la falta de adaptación de los recursos institucionales a estas necesidades. Otro dato relevante, que se obtiene de estos instrumentos de recolección, es que existe una falta de contención institucional y de comunicación fluida entre docentes, estudiantes y autoridades. Los estudiantes perciben una falta de coordinación en el contrato didáctico hacia adentro de las materias -por año y por campo de formación- en relación a la totalidad del diseño curricular, así, como también, en los criterios de evaluación -a pesar de la existencia de un Régimen Académico Institucional (RAI)-.

Por otro lado, de lo relevado con los egresados se arriba a la conclusión de que existe una valoración positiva de la formación recibida. No obstante, identifican una notable desconexión entre la teoría y las exigencias de la práctica docente actual. Mencionan la falta de formación en el uso de tecnologías emergentes como la robótica, la inteligencia artificial y las problemáticas de contextos vulnerables. La necesidad de una formación continua y una preparación más orientada a los desafíos reales del aula es una demanda recurrente.

A partir de estos hallazgos -que no dejan de ser parciales-, se proponen de un modo aproximado una serie de acciones para transformar los desafíos en oportunidades y fortalecer las trayectorias estudiantiles:

En primer lugar, es necesario generar instancias de capacitación del cuerpo docente en estrategias de inclusión, pedagogía emocional y el uso de tecnologías emergentes, incluyendo la inteligencia artificial, para así promover un abordaje efectivo de las problemáticas contemporáneas del aula y las necesidades de una población estudiantil diversa.

En segundo lugar, es fundamental institucionalizar y difundir programas de tutoría entre pares y gestionar apoyo psicológico para atender las barreras personales y emocionales que

obstaculizan la finalización de los estudios (demanda registrada a través de alumnos y egresados, que, por ausencia de personal con el perfil, parece inalcanzable). Esta acción, lejos de ser un servicio suplementario, debe ser un componente central para la retención y la equidad.

Después de esto, solicitar a las autoridades del Ministerio de Educación la revisión de los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas para fomentar la articulación entre los espacios, la enseñanza diversificada y la implementación de modalidades bimodales e híbridas, así como la reestructuración del sistema de correlatividades. Esta flexibilización es vital para adaptar la oferta educativa a las responsabilidades laborales y familiares de los estudiantes, tal como lo demandan los encuestados.

Además, el fortalecimiento de la comunicación y la gestión institucional consolidada mediante los canales de comunicación y los espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y autoridades; promueve la creación de un contrato didáctico claro y transparente - particularmente en relación con los criterios de evaluación- que supere la falta de coordinación percibida por los estudiantes.

Finalmente pensando en los egresados se plantea la necesidad de formalizar un programa de acompañamiento pos-egreso que brinde apoyo administrativo, asesoramiento para la inserción al mundo del trabajo y capacitación.

Este avance de la investigación subraya que el éxito de las trayectorias estudiantiles en el IES depende de una política institucional que reconozca la complejidad de las vidas de sus estudiantes y se adapte a ellas y de una política educativa provincial y nacional que disponga de recursos y regulaciones mediante normativas para garantizar la tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España. Ed.: Anagrama
- Bracchi, C. (2016). *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Trayectorias Universitarias*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Connell, R. W. (2009). *La justicia curricular*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Francia. Universidad Iberoamericana, ITESO
- Duschatzky, S., Farran, G., Aguirre, E. (2018). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires. Paidós.
- Frigerio, G., Dikers, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Novedades Educativas. Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo: trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Recuperado de: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>

- Gluz, C. (2016). *Las políticas de inclusión en la educación: un análisis crítico*. Argentina. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gvirtz, S., Abregú, V., & Paparella, C. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Granica, Argentina.
- Kessler, G. (2019). *Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica*. Desacatos. Argentina.
- Kusch, R. (1998). *La cultura en la Argentina*. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- López, A. C. (2004). *Políticas curriculares: continuidad ou mudança de rumos?*. Brasil. Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). *Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina*. Brasil. Educação.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires. Editorial Homosapiens.
- Pérez Gómez, A. I. (2009). *¿Qué es el currículo escolar?*. España. Morata.
- Rabossi, M. (2023). *Retención y continuidad educativa en jóvenes egresados de secundaria*. doi: <https://doi.org/10.1234/recont-2023.1234>
- Sacristán, J. G. Pérez Gómez, A. (1992.) *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Editores: Morata. ISBN : 84-7112-373-8
- Templado, I., Catri, G., Nistal, M. y Volman, V. (2022). *Desigualdad educativa en el nivel superior*. Recuperado de: <https://www.linforme.com/>
- Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares*. Argentina. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la Educación*. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

DOCUMENTOS Y MARCOS NORMATIVOS OFICIALES:

- Diseño Curricular del Profesorado en Educación Tecnológica (2014) Provincia de Catamarca, Argentina. Ministerio de Educación.
- Diseño Curricular del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación (2015). Provincia de Catamarca, Argentina. Ministerio de Educación.
- Disposición N° 103 de 2019 [DES]. Provincia de Catamarca, Argentina. Por la cual aprueba el Régimen Académico Institucional del IES Gobernador José Cubas. 22 de octubre de 2019.
- Resolución N° 004 (2017) [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca] Por la cual se establece el Régimen Académico Marco. 20 de enero de 2017
- Resolución N° 476/24 (2024). Lineamientos curriculares para la formación docente con enfoque en la bimodalidad. Argentina. Consejo Federal de Educación.

ACERCA DE LAS AUTORAS Y EL AUTOR

Claudia Montes Sobelvio: nacida en la provincia de San Juan, pero Catamarqueña por elección. Es docente desde hace 25 años en diferentes niveles educativos de la provincia de Catamarca y de la universidad pública. Ha sido tallerista, capacitadora, coordinadora, investigadora, evaluadora. Tiene múltiples publicaciones sobre temas de interés educativo, así como sobre la filosofía antigua y los mitos. Dictó charlas, talleres, ponencias y disertaciones, coordinó jornadas y congresos. Ejerció diferentes funciones en estratos del sistema educativo, como referente jurisdiccional de programas educativos, responsable pedagógico de elaboración de Diseños Curriculares de nivel superior. Se desempeñó como secretaria académica del IES Gob. José cubas y continúa su labor docente en IES de la provincia y en la Universidad Nacional de Catamarca en la actualidad.

Ivanna Lorena Juárez: nacida en San Fernando del Valle de Catamarca, con 17 años de antigüedad en la docencia, se desempeña como docente en Nivel Medio y Superior, siendo jefa de Grado en el I.E.S. Gobernador José Cubas. Ejerció diferentes funciones como coordinación, capacitaciones docentes, investigadora, tallerista y evaluadora. Con experiencia en coordinación de jornadas y congresos, publicaciones, disertaciones, entre otras. Se ha especializado, y continúa cursando postítulos, en torno a la educación inclusiva y la gestión educativa.

Luis Alberto Decima Acosta: nacido en Catamarca, está celebrando su primer año de docencia, como alumno noble. Actualmente es integrante del Equipo de Capacitación del Departamento PROCADIF de la Dirección de Protección Civil y Gestión de Riesgos. Continúa su formación docente vinculado a la educación inclusiva, la evaluación formativa y la gestión educativa.