

Trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba en época de pandemia

ROMERO, Claudia del Huerto; MORENO, Carolina Viviana; ACUÑA, Narda Isabel; SABADÍAS, Mónica; RINDERTSMA, Lucrecia Marcela; CADELAGO, Vanesa Ruth
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Agropecuarias

Este trabajo tiene como finalidad realizar un análisis sobre cómo afectó la virtualidad -en época de pandemia- a las trayectorias académicas de estudiantes que cursan el primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), lo que trajo aparejados procesos de exclusión y segregación educativa. El estudio se sustentó en marcos teóricos provenientes de la sociología y la antropología de la educación. Desde el punto de vista metodológico, se realizó un estudio de caso. Se administraron encuestas semiestructuradas a estudiantes que quedaron en condición de libres en los espacios curriculares de primer año de la carrera y entrevistas en profundidad a docentes que desarrollaron las clases en primer año durante el primer cuatrimestre. El análisis e interpretación de datos se realizó a partir del método de comparación constante y de la construcción de categorías analíticas emergentes. Los resultados logrados dieron cuenta de que los factores relacionados con la interrupción de las trayectorias académicas de los estudiantes consistían en la escasez y uso de las tecnologías y la dificultad de conectividad, las estrategias de aprendizaje y el tiempo curricular en la virtualidad, las estrategias de enseñanza docente y las razones personales y familiares como condicionantes de dicha interrupción.

Palabras clave: universidad, estudiantes universitarios, virtualidad, inclusión educativa.

Introducción

La enfermedad COVID-19 provocada por coronavirus fue reconocida como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo del 2020. Por tal motivo, en nuestro país, se dicta el aislamiento social, preventivo y obligatorio según Decreto 297/2020. Este decreto establece que el objetivo es proteger la salud pública, para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él, quienes deben permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encuentren y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo. Esto incluye a todos los niveles del sistema educativo argentino. De allí que se debió implementar el desarrollo de clases a partir de la virtualidad.

Este hecho produjo un cambio abrupto en la lógica de funcionamiento de las instituciones educativas -en este caso, en la universidad-, donde la virtualidad pasó a ocupar un lugar central en la enseñanza y el aprendizaje. Pero ello acentuó los procesos de exclusión y segregación social, procesos atravesados por la desigualdad económica, cultural, educativa y simbólica de los actores educativos involucrados.

La invasión tecnológica en el ámbito institucional universitario generó marcadas brechas entre aquellos más y los menos capacitados para su uso, entre los que disponen o no de las tecnologías y conectividad y para quienes estos recursos no son sus aliados.

Esta realidad no fue ajena a los estudiantes que cursan el primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica en la Universidad Nacional de Córdoba. Esto se puso de manifiesto en sus trayectorias académicas que tuvieron que interrumpir, producto de factores tanto endógenos (exigencias curriculares, conocimientos previos de los estudiantes, habilidades cognitivas para transitar la universidad, manejo de TICS) como exógenos (dificultades familiares y económicas, distancia geográfica, recursos tecnológicos disponibles, sensación de soledad). Se entiende por trayectoria al recorrido, al camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones (Ardoino, 2005).

La reinvencción universitaria permite interpelar el proceso por el que se transita actualmente: ¿Cuántos sujetos de la educación interrumpieron sus trayectorias académicas ante situaciones de carencias, pobreza o frustración?, ¿cómo vivencian los sujetos de la educación dicha desigualdad o exclusión?, ¿cómo experimentan los docentes este panorama inesperado? Si bien se trata de una multicausalidad de factores objetivos, subjetivos, visibles o subyacentes que afectaron a la exclusión, lo cierto es que irrumpieron prácticas segregadoras que ocuparon un territorio que nos les pertenece.

Estos y otros interrogantes abrieron un abanico de posibilidades para reconstruir la realidad que atraviesan los estudiantes de primer año de la carrera.

Metodología

El abordaje de este trabajo se realizó a partir de la metodología estudio de casos. La población estuvo conformada por cincuenta y seis estudiantes que quedaron en condición de libres por nota y/o por inasistencias, sobre un total de ciento veintitrés estudiantes. Estos estudiantes provienen de diferentes lugares: el 41,1%, de Córdoba capital; el 41,1%, del interior de la provincia, y el 19,9%, de otras provincias. El grupo etario se distribuye de la siguiente manera: el 42,9%, entre 18 a 20 años; el 37,5%, entre 21 a 25 años y el 19,6%, mayores a 25 años. El 46,4% trabaja y el 53,6% no lo hace. El 62,5% trabaja menos de 12 horas semanales; el 12,5%, entre 12 y 20 horas semanales; el 16,1%, entre 20 y 36 horas semanales y el 8,9%, más de 36 horas semanales. El 91,9% no tiene hijos y el 8,9% sí tiene hijos. El 73,2% ingresó en 2020; el 8,9%, en 2019; el 8,9%, en 2018 y el 8,9%, en 2017 o en años anteriores. Para la recolección de la información, se administraron encuestas semiestructuradas a estudiantes al finalizar el cursado de los espacios curriculares de primer año correspondiente al primer cuatrimestre del año lectivo 2020. También, se realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes de primer año (cinco mujeres, un varón) del primer cuatrimestre, que dictaron Biología Celular, Matemática I, Física I y Química General e Inorgánica, respectivamente. El análisis de datos se realizó a través del método de comparación constante, el cual permitió elaborar categorías analíticas emergentes a través de comparaciones, semejanzas y diferencias entre segmentos de información para convertirlos en patrones analíticos (Hernández Sampieri *et al.*, 2006).

Resultados

Los recursos tecnológicos y la forma de exclusión educativa

Abordar cómo afectó este flagelo pandémico sin límites ni frontera alguna, a nivel social en general y a nivel educativo en particular, implicó, en cierta medida, posicionarse en una concepción de ciudadanía no solo como sujeto de derecho y de obligaciones civiles y políticas, sino como algo que trasciende en una comunidad mundial de iguales en dignidad. Se trata, en palabras de Desiderio De Paz (2013), de una ciudadanía “cosmopolita, planetaria y global, es decir, una ciudadanía común”.

Uno de los principales desafíos que experimentamos como ciudadanos globales es que esta pandemia está dejando profundas huellas en todos los aspectos de la existencia humana. Se puede inferir que emergió un modelo contrahegemónico que desestabilizó y reconvirtió los parámetros del capitalismo feroz y que puso al descubierto la precariedad de la vida humana, las condiciones de pobreza de personas que no accedieron siquiera a derechos básicos como el agua potable, la salud y la educación, las tasas elevadas de desocupación o trabajo informal y la dificultad de sostener el aislamiento cuando la subsistencia depende de estos factores.

En este modelo en transición es donde los seres humanos fuimos gestando otras prácticas alternativas de supervivencia, otras formas de construcción subjetiva, en una sociedad que visibilizó, inexorablemente, las distintas manifestaciones de discriminación, exclusión, desigualdad y sufrimiento humano.

Una forma de exclusión y desigualdad que se destacó en este estudio se vio reflejada en la limitación de recursos tecnológicos y de conectividad que tiene la mayoría de los estudiantes de primer año que cursan la carrera y que quedaron en condición de libres. A partir de las encuestas realizadas, se consignan aquellos aspectos más recurrentes relacionados con estas dificultades: carencia de computadoras, problemas de conectividad (especialmente de los estudiantes que viven en zonas rurales o en el interior de la provincia), limitado uso de las tecnologías al no estar familiarizados con el manejo de la plataforma Moodle, el aula virtual, el Meet y el Zoom.

Un dato significativo reveló que, si bien la tecnología acaparó e invadió los espacios de virtualidad de una manera abrupta y vertiginosa, no ha dejado margen para pensarla como dispositivo pedagógico al sobredimensionar la conectividad por sobre los procesos de aprendizaje.

Ello se evidenció en la mayoría de las entrevistas docentes, quienes resaltaban las dificultades de los estudiantes en relación con el manejo de las TICs, más que en el análisis reflexivo de los aprendizajes. Así lo expresaban: Los alumnos libres no saben cómo manejar el aula virtual, algunos no tienen idea de Word y eso hizo que no pudieran seguir el ritmo de clase, por eso terminaron

abandonando el cursado; trabajamos con aula virtual, videos, material extra; los que están al límite no aprovechan estas actividades extras.

Se puede inferir que, desde los supuestos previos, algunas docentes entrevistadas dieron por sentado que los estudiantes ya poseían competencias para la búsqueda, procesamiento e interpretación de la información a través de las distintas aplicaciones multimedia, lo cual era incuestionable y no constituiría una dificultad para el desarrollo de las clases. Sin embargo, en la práctica, no fue así.

Estos condicionamientos generan otros tipos de desigualdad que podrían correr el riesgo de ser persistentes en el tiempo y derivar en nuevas formas de exclusión educativa; por lo tanto, podrían ser causa de la interrupción. Nos referimos al aprendizaje universitario de “baja intensidad”, especialmente de aquellos estudiantes que, aun contando con los recursos tecnológicos necesarios, no se involucraron con las actividades educativas (Erigí, 2009). Así lo manifestaban algunas docentes para referirse al escaso compromiso de los estudiantes para involucrarse con las actividades, y la baja participación en clases tanto sincrónicas como asincrónicas.

A esto se suma el sentimiento de soledad ante el estudio, por desconocer a compañeros con quienes intercambiar conocimientos y experiencias, y la sensación de desánimo por resultar aplazados, sin considerar las instancias de recuperatorios.

Es por ello que mirar una trayectoria -según Nicastro y Greco (2009)- supone sostener una mirada múltiple. No se trata solo de mirar a un sujeto ni centrar exclusivamente la atención en la organización académica, ya que el trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones. Sin embargo, para los docentes este no es un tema que se discuta en las reuniones.

Las estrategias de aprendizaje y el tiempo curricular en la virtualidad

En la universidad, los niveles de exigencias académicas necesitan de estructuras cognitivas preexistentes acordes a dichos requerimientos y, en ocasiones, no son correspondidos. En este trabajo, se detecta en la mayoría de los estudiantes, ciertas dificultades en sus rendimientos académicos, debido -entre otros aspectos- a la ausencia de hábitos de estudio tales como: administración óptima del tiempo y organización de una agenda de estudio; también a la escasez de operaciones cognoscitivas y procedimentales denominadas estrategias de aprendizaje. Esto se debe al desconocimiento de técnicas para analizar, elaborar y organizar la información, realizar resúmenes, síntesis, esquemas, cuadros sinópticos y comparativos, mapas y redes conceptuales. A ello se añade la falta de concentración y el olvido como elementos distractores del estudio.

El tiempo, para Carla (2007), es una construcción social y subjetiva en la experiencia estudiantil. Se trata de un tiempo, en muchos casos, desorganizado por efecto de la propia lógica institucional, un tiempo institucional que parece desconocer el tiempo del estudiante, un tiempo escasamente libre, sin el ocio de los primeros años y autorregulado por la combinación de actividades laborales y de cursado.

En este caso, el tiempo de la virtualidad resulta un concepto complejo por las múltiples dimensiones que lo atraviesan. Requiere considerar el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de los procesos sincrónicos y asincrónicos de aprendizaje establecidos por las exigencias curriculares que intentan adecuar un cursado pensado originariamente desde la presencialidad, a una modalidad virtual.

Esta migración se constituye en una tensión provocada por los ritmos en que se desarrollan los espacios curriculares desde la virtualidad, los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones de evaluación para garantizar el ciclo lectivo.

Esta disyuntiva se puede divisar en las encuestas en las que aparecen: la dificultad para comprender algunas asignaturas, especialmente aquellas que requieren de un elevado nivel de abstracción y complejidad de los conceptos que se desarrollan. Por su parte, las docentes expresan que los estudiantes no poseen conceptos básicos para aprobar.

A ello se añade que el rendimiento académico de los estudiantes, como la probabilidad de abandono (en nuestro caso, interrupción) de la carrera, se encuentran asociados con las experiencias educativas previas, reflejadas en el promedio de calificaciones y los logros académicos y sociales alcanzados en el nivel medio (García de Fanelli, 2015). En consonancia con la autora, los docentes manifestaban que: la escasez o carencia de conocimientos previos específicos que no tuvieron los estudiantes en la escuela secundaria, dificultaba la comprensión de los contenidos desarrollados.

Se puede inferir entonces que, en general, desde las docentes, las causas de la interrupción se depositan en el estudiante. Pareciera que su función (docente) está relacionada exclusivamente con el conocimiento y que singularizar al estudiante excede a su rol. Escuchemos sus voces: La mayoría no trabaja, son jóvenes, no saben estudiar, o estudian de memoria; no van a los horarios de consulta; los

chicos leen rápido, no registran con detenimiento las pautas importantes del parcial; relacionar e integrar es lo que más les cuesta; les cuesta expresarse correctamente; les cuesta escribir con una lógica que se entienda, armar cuadros, mapas conceptuales; no logran interpretar lo básico.

Las estrategias de enseñanza en contexto de virtualidad

Pensar la inclusión educativa implica plantearla como un derecho humano. Y como tal, se trata de un derecho que garantiza que los estudiantes sean aceptados, valorados, reconocidos en su singularidad, independientemente de su procedencia, género, etnia, cultura, religión y características psicoemocionales. Así lo ilustraba el docente entrevistado: El tiempo de aprendizaje no se puede pensar con un hito evaluativo. El alumno debe entender que siempre hay tiempo. A los alumnos reprobados no les pongo mala nota. Voy hacer lo posible para que siga y se dé cuenta.

Ahora bien, en las condiciones actuales, esta mirada inclusiva no se manifestó de igual manera en las cinco docentes entrevistadas. De algo sí tenemos certeza y es que algo cambió, algo mutó. Y esta mutación nos atravesó como sujetos de la educación. Nuestros educandos han cambiado y también nosotros lo hemos hecho. Por eso, es necesario mirar lo que sucede fuera de la universidad para entender lo que pasa dentro de ella. Para Tenti Fanfani (2008), todo lo que sucede en la sociedad se siente -en este caso- en la universidad. En ella, también entra la pobreza, la exclusión social, la violencia, el miedo, la inseguridad. La sociedad invade la vida universitaria, pone en tela de juicio el currículum, los métodos y el tiempo pedagógico. No todos sacan el mismo provecho durante su paso por ella.

Como dato relevante de este trabajo y atendiendo a lo expresado por el autor en el párrafo anterior, se rescata la mirada positiva y prospectiva del docente entrevistado, quien nombra a los estudiantes como “alumno y alumna repotenciado/a”, es decir, reflexivo y que ha tenido la experiencia del fracaso.

Esta perspectiva pedagógica desde la cual se posiciona el docente remite a un paradigma epistemológico diferente al resto de las docentes. Aquí, el rol fundamental lo tiene el estudiante; siendo el docente guía y orientador de los aprendizajes. La evaluación es entendida como proceso y el fracaso, como oportunidad. Así lo expresaba este profesor: En primer año rompo el miedo, los temores, sino rompo eso, no es posible aprender. Transmitiendo al alumno su confianza, va adelante. Que no haya aprobado es oportunidad para aprender (...) El alumno no sabe para qué tiene que aprender un contenido, el sentido de la cosa. Algunos alumnos abandonan porque no ven lo que querían ver en la carrera; y esa es nuestra misión fundamental, hacerles descubrir el sentido de lo que aprenden.

Estas afirmaciones son sugerentes a la hora de advertir que ya no se puede seguir enseñando como se hacía hasta ahora ni reproducir prácticas rutinarias carentes de sentido pedagógico. En relación con los estudiantes, también demandan otras prácticas que les resulten favorables para lograr un aprendizaje significativo en la virtualidad y que a continuación se mencionan: Organizar las clases a través de una hoja de ruta o agenda de trabajo, mayor devolución de los trabajos solicitados, incorporar libros de consulta, dictar las asignaturas estableciendo relación entre los temas, o presentando ejes articuladores entre los mismos, mayor claridad en la explicación de los temas, aumentar el número de clases prácticas y presenciales a partir de la virtualidad, aumentar el número de clases de consultas con grupos más reducidos, necesidad de realizar videoconferencias y videos explicativos de los temas, brindar material de apoyo, y ejercicios resueltos paso a paso con explicaciones detalladas de los procedimientos, lograr una mayor articulación entre los temas desarrollados en las clases teóricas o de consultas con los solicitados en los trabajos prácticos, elaborar guías donde se consignen los resultados de los Trabajos Prácticos (específicamente en los espacios curriculares de química y matemática), conocer de antemano los criterios y las formas de evaluación de cada espacio curricular, y por último, presentar consignas claras y no ambiguas en las evaluaciones escritas.

Las razones personales y familiares como condicionante de la interrupción universitaria

La universidad inclusiva, hoy, debió enfrentarse a condiciones de desigualdad social, cultural y económica que sostienen núcleos de segregación o marginación socioeducativas. Si bien ella parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno (Marchesi et al, 2000), esto no sucedió en la práctica.

Fueron diversos los factores estructurales (que surgieron de las encuestas) que condicionaron y acentuaron los procesos de abandono universitario de estudiantes libres. Éstos estuvieron relacionados con: dificultades laborales, familiares, económicas y de salud propia o de terceros. También por el cuidado de hijos o de familiares a cargo.

A estos factores, se suman las desigualdades asociadas a variables culturales, de género, etarias, organizativas, comunicacionales y regionales que incidieron en las redes y el capital social de los que disponían los individuos a la hora de superar sus condiciones de vulnerabilidad (Dussel, 2011). Los datos recabados en las encuestas mostraron que las principales dificultades para continuar con el ritmo de cursado de los espacios curriculares lo tuvieron las mujeres madres entre 21 y 25 años de edad, los que vivían en zonas rurales y carecían de conectividad, (que era un 15 %), los que trabajaban más de 36 horas semanales, los que no pudieron adaptarse a la dinámica académica universitaria que en su mayorías eran jóvenes entre 18 y 20 años de edad, y los estudiantes que no estaban familiarizados con el manejo de las tecnologías y que eran mayores de 25 años de edad.

Por su parte, las entrevistas develaron que los docentes estaban escasamente informadas sobre otras causas que provocaron la interrupción académica de estos estudiantes libres, y mencionaron exclusivamente las referidas a la carencia de conocimientos previos. Sin embargo, advierten que existen otras causas, pero no están seguros de cuáles son. A continuación se retoma lo que dijeron: A los alumnos que quedan libres, a veces hay historias que se conocen y a veces, no. Esto tiene que ver con los estudiantes que se acercan; hay chicos que te dan pena, que se retrasan; no conozco que hayan manifestado que hayan dejado de estudiar por cuestiones económicas; desde la cátedra no nos hemos enfocado a registrar las causas del abandono o rezago.

Conclusiones

Podemos concluir que la irrupción sorpresiva de esta pandemia desestabilizó los sistemas mundiales y, en particular, el sistema educativo argentino. De esta manera, la virtualidad pasó a tener un rol preponderante. Ello trajo aparejado nuevas formas de habitar el aula y la institución para las que no estábamos preparados. Emergen otros escenarios donde las carencias de recursos económicos y culturales se visibilizan en gran magnitud, lo que crea marcadas brechas entre quienes más tienen y poseen y los más desposeídos y vulnerables y acentúan los procesos de exclusión y segregación socioeducativos.

Tanto estudiantes como docentes coinciden en que las principales dificultades de los estudiantes en relación con sus rendimientos académicos se deben a la carencia o escasez de hábitos de estudio y estrategias de aprendizajes acordes a las exigencias para cursar la carrera y permanecer en ella.

El tiempo curricular se vio tensionado por la necesidad de adaptar un cursado presencial a una modalidad virtual. Esta tensión afectó los ritmos de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, a la evaluación, lo que sobredimensionó la tecnología por sobre los procesos de aprendizaje.

Un dato revelador da cuenta de que, desde la mirada de las docentes, existe una tendencia a depositar las causas del abandono de estudiantes libres en la carencia de conocimientos y estrategias de aprendizaje, sin replantearse otros factores condicionantes que inciden en dicho abandono, como los capitales económicos y culturales, la condición de género, los grupos etarios, la diversidad sociocultural, el currículo, la organización institucional y las relaciones de poder, entre otros.

Se puede advertir que aparecen dos modelos pedagógicos diferentes en el plantel docente. Uno centrado en la enseñanza y el conocimiento y otro centrado en el estudiante y los procesos, donde predomina el primero por sobre el segundo.

Por su parte, los estudiantes demandan a los docentes prácticas pedagógicas virtuales que garanticen aprendizajes genuinos, significativos y cargados de sentido.

En síntesis, este estudio permitió desnaturalizar desigualdades económicas y socioculturales, reconocer que no estamos solos en este mundo y que el sufrimiento ajeno es, también, nuestro sufrimiento. Por ello, el nuevo desafío es apelar a la capacidad de empatía y a una solidaridad del encuentro como nuevos modos de habitar este planeta, al fomentar una humanidad que dignifique a la persona por encima de los intereses mercantilistas e individualistas. También, debemos devolver la esperanza a quienes se sienten excluidos por las condiciones materiales de existencia, al superar todo tipo de determinismo social y cultural, que condena a los sujetos de la educación a una suerte de destino inexorable y sin salida alguna.

Bibliografía

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Revista Actualidades Educativas en Educación*. Volumen (17), Número 3. Pp. 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>. Recuperado el 23 de marzo de 2020.
- Carli, S. (2007). *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli>. Recuperado el 11 de abril de 2020.
- Desiderio De Paz, A. (2013). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona, España. Intermón Oxfam Ediciones.
- Dussel, I. (2011). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. <https://www.uepc.org.ar/conectate/desigualdad-social-y-desigualdad-educativa-ines-dussel>. Recuperado el 28 de marzo de 2020.
- García de Fanelli, A. (2015). *Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las Universidades Nacionales Argentinas*. Debate Universitario, ISSN (en línea) 2314 – 1530.[7-24]. <http://portalrevisien.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/71>. Recuperado el 24 de febrero de 2021.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw- Hill. Quinta edición.
- Kaplan, K. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. [Memoria Académica] VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata (Argentina). Disponible en: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar. Recuperado el 3 de abril de 2020.
- Marchesi, A. (mayo-agosto de 2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 23. Pp. 135-164.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias*. Rosario, Homo Sapiens Ed.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires (Argentina). Colihue.
- Tenti Fanfani, E. (Compilador) (2008). Introducción en *Nuevos temas en agenda de política educativa*. Buenos Aires (Argentina). Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación. Proyecto hemisférico *Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>.