

Un estudio de casos para pensar los dispositivos de intervención socio-educativos en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Línea temática: 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías).

Claudia Del Huerto Romero

cromero@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Eduardo Sebastián Rodríguez Pesce

erodriguez@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Martha Beatriz Villar

mavillar@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Carolina Viviana Moreno

cmoreno@agro.unc.edu.ar

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Lucrecia Rindertsma

lucreciarindertsma@gmail.com

Argentina Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este estudio es un recorte de una investigación de mayor envergadura tendiente a conocer los factores endógenos, exógenos por los cuales los estudiantes de las cohortes 2006-2016 de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba -Argentina- interrumpen y/o abandonan la misma. Si bien no existe un consenso generalizado sobre el concepto de trayectorias académicas, Ardoino (2005) nos ayuda a pensar este término como “recorrido, camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se anticipa en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones”. Por su parte Terigi (2009) considera a las “trayectorias teóricas como los itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos

marcados por una periodización estándar, a diferencia de las trayectorias reales que muestran las formas o modos en que transitan los estudiantes”. También Guevara y Belelli (2010) abordan las trayectorias desde una perspectiva objetiva, conducente a categorizar los recorridos de los estudiantes en sus planes de estudio y desde un enfoque comprensivo (biográfico). Es así que el concepto de trayectoria académica resulta complejo por las múltiples dimensiones que lo atraviesan. El problema aquí abordado surge ante la necesidad de indagar sobre cuáles son las causas asociadas a la interrupción de las trayectorias curriculares de los estudiantes, qué tipos de recorridos académicos realizan, y cuáles son los “puntos de viraje o epifanías” por los que tuvieron que interrumpir o abandonar. El objetivo de este trabajo se orienta a reconstruir los relatos de vida académicos de estudiantes que interrumpieron o abandonaron la carrera, y a partir de allí, comprender las tramas de sentidos/significados que le otorgan a su tránsito por la universidad. En esta etapa de la investigación- de carácter exploratoria y descriptiva-, se realiza un estudio de casos, por lo que los descubrimientos no son generalizados, pero sí permiten comprender singularidades y obtener detalles de ellos. Para la recolección de la información se administran métodos biográficos. Se utilizan como criterios de recogida de información el muestreo y la saturación teórica. El análisis e interpretación de datos se efectúa a través de matrices descriptivas y elaboración de categorías emergentes. Los resultados obtenidos dan cuenta que en los relatos de vida emergen distintos órdenes de análisis: por un lado, la realidad socio-histórica-empírica, que remite a la estructura diacrónica de las biografías de cada estudiante. Por el otro, se infieren momentos “bisagras” o “punto de inflexiones” que dejaron marcas o huellas como consecuencia de su tránsito por la universidad. En conclusión, se otorgan sentido a las continuidades y discontinuidades de las trayectorias vitales de cada estudiante. Aparece potente la dimensión temporal como aspecto relacionada con dichas trayectorias. También el género, la clase social, los grupos de referencia, la trayectoria personal, y las percepciones y apreciaciones en término de disposiciones internas, fueron condicionantes que transversalizaron los relatos biográficos asumidos. Esta investigación es sugerente a la hora de re-pensar y generar dispositivos de intervención interdisciplinarias, de inclusión socio-educativa situados en un tiempo y contexto determinados para acompañar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes de la Carrera. Estas intervenciones provenientes del campo de la Psicopedagogía, la Ciencias de la Educación, la Psicología y el Trabajo Social atienden a las deficiencias y/o dificultades con las cuales ingresan los estudiantes al nivel universitario; y también a la generación de estrategias de adaptación y filiación institucional acorde a las exigencias demandadas, para garantizar el recorrido académico en tiempo y forma.

Palabras Clave: Trayectorias Interrumpidas, Estudiante Universitario, Estudio de Casos, Relatos de Vida, Dispositivos de Intervención.

1. Introducción

Abordar las trayectorias académicas, implica comprender que aquello que estudiamos son relaciones entre condiciones y posiciones sociales (Bourdieu, 2002). Por lo tanto pensar los recorridos va mucho más allá –como lo expresa Ardoino (2005)- “de algo que se modeliza, que se anticipa en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones”. A decir de Terigi (2009) es reconocer “trayectorias teóricas-ideales y trayectorias reales”⁷⁷; o como lo señala García de Fanelli(2015) refiriéndose a los estudiantes: se puede hablar de “alumnos tradicionales y alumnos no tradicionales”⁷⁸. En afinidad con esta concepción, Guevara y Belelli (2010) abordan las trayectorias desde una perspectiva objetiva, conducente a categorizar los recorridos de los estudiantes en sus planes de estudio y desde un enfoque comprensivo (biográfico). Este marco referencial proporciona ó elementos teóricos y metodológicos para iluminar el abordaje analítico de la investigación. Se trata de un estudio de casos de estudiantes que abandonaron la Carrera de Agronomía (tres varones y dos mujeres) y que promedian en la actualidad los 36 años de edad. Sólo las dos mujeres tuvieron hijos, no así los varones. Salvo una de las mujeres, el resto trabajó ya sea en relación de dependencia o en forma independiente. A excepción de dos varones, los demás entrevistados no retomaron la carrera. Aquellos que retomaron la Carrera, en un caso transcurrió un año, y en el otro tres años entre que abandonaron y luego regresaron a la Facultad. Entre los motivos de elección de la carrera, la mayoría citó: “por razones vocacionales, por pertenecer a familias agropecuarias y tener campo, interés por el campo y la naturaleza”.

2. Contexto Socio-político de la década 2006-2016

A partir del año 2003 inicia en Argentina un gobierno que tenderá a reemplazar paulatinamente el modelo neoliberal de los años 90, por un modelo económico social de perfil industrial, distributivo, de acumulación diversificada e inclusivo (Drkos, 2018). Entre las características del modelo se destacan: la recuperación de la independencia económica, la soberanía política, la justicia social, el ordenamiento de la deuda externa, la estimulación de la obra pública, el desarrollo energético, la fuerte limitación a los organismos internacionales y el desarrollo de un modelo acorde a las necesidades de la nación. Se trata de una

⁷⁷ 1Terigi (2009) considera a las “trayectorias teóricas como los itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, a diferencia de la trayectorias reales que muestran las formas o modos en que transitan los estudiantes”.

⁷⁸ 2Fanelli (2015) clasifica a los estudiantes en los llamados tradicionales, que no trabajan, ingresan a la educación superior no bien concluyen sus estudios secundarios, dependen financieramente de sus padres, pueden residir en los campus universitarios y dedican con exclusividad todo su tiempo al estudio. Esta categoría se opone al de los estudiantes llamados no tradicionales, aquellos que asisten a tiempo parcial por razones de trabajo u otras obligaciones familiares, estudian, residen en sus hogares e ingresan a la educación superior a mayor edad, típicamente entre los 23 y 25 años

política económica que ofrecía una nueva matriz productiva (Ibid). En relación con la educación -a partir del año 2003- se inaugura un conjunto de políticas de expansión y universalización de la educación superior a nivel mundial, basado en la generación de valor a partir del conocimiento; y se incentivó la inserción de investigadores en el aparato de producción nacional (Mollis, 2016). Por su parte, las carreras relacionadas a las producciones agropecuarias tuvieron un crecimiento de su matrícula acompañando los procesos económicos que se vincularon a la siembra de soja en forma particular. Este contexto llevó a que muchos jóvenes se inclinaron por carreras como las Ingenierías Agropecuarias, motivados por el crecimiento acelerado de este sector, y por provenir de zonas sojeras o con familiares vinculados al campo, y la expectativa de acceder a una segura fuente de trabajo.

3. De los Factores Endógenos

3.1. La Práctica Docente y la Dimensión Interpersonal

Se entiende a la práctica docente como una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los sujetos implicados en los procesos, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimita la función del docente (Fierro, Fortoul y Rosas 2000). Desde este posicionamiento se plantea a la práctica a partir de múltiples dimensiones. Una de ellas es la dimensión interpersonal: la docencia implica relación entre personas, se relaciona con un saber colectivo culturalmente organizado, se desarrolla siempre en un lugar y tiempo determinados, se desarrolla en un marco institucional que regula la actividad, y está intrínsecamente conectado con valores personales, sociales e institucionales (Ibid). Estas relaciones - continuando con las autoras- conforman una trama que constituye a la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende el ámbito técnico-pedagógico. La siguiente expresión da cuenta de ello “[...] El profesor (se resguarda la identidad del docente) super, super colaboró con nosotros (refiriéndose a su novio que también estudiaba agronomía)... es más, el primer parcial fue en septiembre cuando, con 23 años le íbamos a decirle a mis padres de mi embarazo. Fui y hablé con el profesor y le dije: Ingeniero, no paro de vomitar y encima el fin del parcial, le tengo que ir a decir a mis viejos que estoy embarazada... Me acuerdo su cara, me hizo una sonrisa, me abrazó, y me dijo: atendé eso que es más importante, después arreglamos esto”. La “repercusión social de la práctica docente en el aula” (Fierro, Fortoul y Rosas 2000), es llamativa a la hora de comprender cómo inciden las actitudes de los docentes en las decisiones de los estudiantes, ya sea positiva o negativamente. En contraposición al relato anterior, los siguientes nos expresan: “[...] existe poca predisposición de algunos agentes académicos por brindar una contención al estudiante”; “[...] En reiteradas oportunidades se nos daba a conocer que estaban cumpliendo (se refiere a algunos docentes) ese rol como parte de su

formación de postgrado”. Se puede resaltar entonces, el rol crucial que cumple el docente desde la relación vincular y afectiva; ya que en estos casos fue valorizado más que su experticia meramente técnica.

3.2. La Práctica Docente y las Relaciones de Poder

Foucault (1984) resalta que el poder, está presente en todos los niveles de la sociedad. Por su parte Lauretis (1989) sostiene que “el poder opera desde las relaciones interpersonales hasta el nivel estatal”. Y la práctica docente en tanto praxis social, no está exenta de esta relación. Sin embargo el poder como tal asume distintos niveles (Rowlands, 1997). En este caso, citaremos a lo que se denomina “poder sobre”: un poder de suma cero, en el que el aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de otra. Representa la capacidad de una persona para afectar los resultados aún en contra de los intereses o deseos de los demás. Este tipo de poder emerge en el siguiente relato: “[...] La asignatura de mayor dificultad fue (se resguarda la identidad de la asignatura), debido a que el estudiante se encontraba en medio de una disputa intestina entre la titular de la cátedra y los jefes/as de trabajos prácticos... Poniendo al estudiante en la absurda encrucijada de soportar desplantes o malos momentos en los exámenes finales”. Como se puede apreciar, este tipo de poder es somatizado desde las expresiones discursivas de los involucrados en la evaluación, y se ve reflejado sobremanera en las asimetrías establecidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte se evidencian zonas de clivaje provocadas por las relaciones conflictivas de poder al interior de algunas asignaturas, y que afectan directa o indirectamente a los rendimientos académicos de los estudiantes.

3.3. Plan de Estudio

El espíritu de la Carrera de Agronomía, parte de una concepción de currículo dinámico que supere la tradición enciclopedista de la educación, y que permita introducir cambios a través del tiempo según las necesidades del medio, la reestructuración de las áreas del conocimiento de la carrera y una formación básica profesional sólida. Se trata de una oferta curricular que tiende a “contribuir al desarrollo agropecuario regional y nacional (Plan de Estudio 2004). Además como se expresara en el contexto socio-político de este trabajo, a partir del año 2003 se inaugura un conjunto de políticas de expansión y universalización de la educación superior que contribuyeron a que carreras relacionadas a las producciones agropecuarias tuvieran un crecimiento de su matrícula. La Carrera de Agronomía no fue ajena a ello. Estos procesos fueron acompañados del ingreso irrestricto y la gratuidad de la educación superior universitaria pública. Sin embargo no siempre se garantizó las condiciones de igualdad y equidad, ya que los condicionantes socioeconómicos generaron barreras académicas o intelectuales de difícil superación, más marcadas en las poblaciones que

ingresaron en condiciones de desigualdad estructural previa (Boulet, 2005). Así lo manifestaban los siguientes relatos: “[...] la carrera de agro es muy rigurosa en las faltas, horario de entrada y salida. Los profes tendrían que tener más en cuenta que los alumnos también trabajamos, también pueden ser padres, también tienen problemas, que su vida no es sólo la carrera.”; “[...] El tipo de actividad laboral afectó la dinámica de estudio, abandonando en ocasiones el cursado y provocando la caída de regularidades”. Estas condiciones de desigualdad previas se acentúan aún más en el caso de las mujeres que son madres: “[...] ¿Que me hubiese ayudado?: me hubiese ayudado poder cambiar los horarios de cursado con mayor facilidad, solo podía acomodar las materias a la mañana o a la tarde, tenía que poner mi franja horaria disponible en vez de poder organizarme como haría cualquier otra madre estudiante de otra carrera”. He aquí una disyuntiva para pensar en la flexibilidad del plan de estudio, en cuanto a horarios de cursado y la situación de los estudiantes no tradicionales (trabajan o son madres). Esta disyuntiva resultaría complicada de resolver (pero no imposible), especialmente para aquellos espacios curriculares con alta carga horaria de prácticas a campo, lo que dificultaría establecer horarios nocturnos de cursado.

3.4. La Enseñanza y la Evaluación de los Aprendizajes

Sumado a los factores precedentemente mencionados, emerge aquel relacionado con el “Contrato Didáctico”⁷⁹. Si bien el Plan de Estudio de la Carrera contempla que desde la enseñanza se propongan objetivos claros y pertinentes al objeto de estudio que se aborde, sin embargo en algunos casos, este “Contrato Didáctico” es interpelado. Veamos qué nos decía un entrevistado: “[...] se debe lograr que la o las cátedras tengan un objetivo planteado y único como enfoque del conocimiento a transferir”. Ello deja entrever la necesidad de reforzar el trabajo de articulación vertical y horizontal entre los espacios curriculares en torno a la Epistemología de la Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. También emerge como factor disruptivo el relacionado con las inconsistencias en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Desde el Plan de Estudio de la Carrera, la propuesta de evaluación, se plantea en términos de “proceso que debiera ser coherentes con la concepción de enseñanza y aprendizaje de la que se parte”, no obstante –tal como lo manifestaron algunos estudiantes- se detecta la presencia de ciertas tensiones referidas a las estrategias de evaluación administradas, que se traducen en la falta de coherencia entre los criterios de evaluación, los instrumentos de evaluación y los criterios de ponderación planteados. Así lo expresaban algunos relatos: “[...] Personalmente, no me parece sensato el método que aplican en (se resguarda la identidad de la asignatura) para los exámenes finales, ya que no es medio de

⁷⁹ 3El contrato didáctico se refiere al “discurso o contrato” entre profesor y estudiante resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (García Bacete y Fortea Bagánun, 2005)

ponderación para poder evaluar a los estudiantes y lo único que se logra es acopiar gente fecha tras fecha, además de actualizar los contenidos curriculares; evitando de este modo recurrir a la materia o impedir cursar sus correlatividades”; “[...] Con (se resguarda la identidad de la asignatura), la cual rendí tres veces, podría resaltar la modalidad de preguntas “básicas” que toman en el examen final, sin evaluar el resto de las preguntas a desarrollar en caso de no cumplir con dichas preguntas”. Como se puede observar, es una necesidad fundamental -desde lo institucional- abordar las problemáticas relacionadas con la evaluación. Ésta debe ser considerada “como una oportunidad”, es decir que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes”, ya que es una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa (Anijovichy Cappelletti, 2018).

3.5. El nivel de complejidad del Campo Disciplinar y las Estructuras Cognitivas

Desde comienzos de la década del 2000, existe preocupación para elaborar estrategias que mejoren la retención de los estudiantes y lograr su graduación dentro de los plazos estipulados para cada carrera. Sin embargo para García de Fanelli (2015) el rendimiento académico de los estudiantes y la probabilidad de abandono de la carrera se encuentran asociados con la experiencia educativa previa, reflejada en el promedio de calificaciones y los logros académicos y sociales alcanzados en el nivel medio. De esa manera, la educación superior sería una continuidad de sus desempeños anteriores. Cuán importante resulta este aporte a la hora de analizar los niveles de profundización en que se estructura el conocimiento en el Plan de Estudio de la Carrera. Niveles que implican un grado de complejidad epistemológico creciente, y que debieran estar en consonancia con las habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes. Sin embargo en este cruce de complejidades, se visibilizan—a partir de los relatos de los estudiantes-, la existencia de lo que en este trabajo se denominará “nodos epistemológicos y metodológicos del mapa curricular”. Estos refieren a los distintos enlaces y conexiones cruciales caracterizados por un grado de complejidad significativo en que se conforman las estructuras semánticas y sintácticas de los campos disciplinares, especialmente en el tercer año de la Carrera. Se suma a ello, los niveles de exigencias académicas que necesitan de estructuras cognitivas pre-existentes acordes a dichos requerimientos; y que en ocasiones no son correspondidos. Así lo señalaban los relatos “[...] En el Ciclo de Conocimientos Básicos Profesionales se ubica la asignatura que fue la causa de mayor dificultad, y corresponde al 3er año de la Carrera”; “[...] la asignatura (se resguarda la identidad de la asignatura) es muy compleja y el final muy exigente”. De esta manera conviven la complejidad epistemológica y metodológica del campo disciplinar, con los niveles de exigencia académica requeridos y las estructuras cognitivas reales de los estudiantes. Como se puede inferir, el ingreso irrestricto y la gratuidad de la educación superior no garantizan por sí solos las condiciones de igualdad y

equidad, cuando se presentan otros aspectos condicionantes tales como la diferencia entre el capital cultural y simbólico exigido para permanecer como alumno regular en la universidad y el capital real que poseen los estudiantes al momento del ingreso y permanencia (Boulet, 2005). Este es un desafío institucional que requiere de un trabajo interdisciplinario en torno a la estructuración de los niveles de conocimiento en la Carrera.

4. De los Factores Exógenos

4.1. El género y la división social del trabajo

En el relato de vida emerge la categoría género en tanto categoría histórica y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres, e internalizadas mediante los procesos de socialización. Rosaldo (1979:160), introduce la distinción entre lo doméstico y lo público, explicando que la asimetría entre mujeres y hombres no puede entenderse en términos biológicos, sino como algo universal de la experiencia humana. Y este algo, es el rol de las mujeres como madres y cuidadoras (Bergesio, 2001). Así lo expresan las estudiantes en sus relatos: “[...] En mi situación de cuidadora, opto por estudiar en casa y rendir libre las materias. Me matriculé este año con la intención de recursar, pero al ver la carga horaria de (se resguarda la identidad de la asignatura) se me hacía imposible”; “[...] No pude retomar la carrera, no teníamos un peso, teníamos que trabajar, la maternidad me pego mal, me sentía muy vulnerable, muy insegura, estábamos solos con mi pareja y de pronto 2 hijos; yo de niños no sabía nada, nada, no era mi sueño ser mamá, pero mi responsabilidad se volcó a ellos”, “[...] Agro es sinónimo de fecundidad para mí”. Lamarca Lapuente (2002:37) refiriéndose al carácter androcéntrico del proceso globalizador, plantea que los basamentos ideológicos sobre los que se asienta el proceso globalizador siguen siendo patriarcales y legitimadores de desigualdades de género. Un ejemplo de ello es la división sexual del trabajo, que se corresponde con la separación de espacio público y espacio privado, y la adscripción de la mujer al espacio privado: “[...] A mi marido le daban horario de consulta a la hora que él salía de trabajar a las 21/22 de la noche. Él se recibió pero yo me hice cargo, porque soy boluda así, de manejar la economía de la casa, la educación de mis hijos. La maternidad me llevó puesta, recién hace unos 10 años logré paulatinamente y con mucha terapia ir soltando a mis hijos para que hagan la suya”; “[...] Mi pareja trabajaba y tenía en la cabeza recibirse, así que fui madre soltera a full, el tercer embarazo fue complicado, porque eran todos por cesárea. Agus nació con problemas de salud y eso me partió en dos, el solo contacto que tenía con mi Facu era la ayudantía, y mi jefa de (resguardamos el nombre de la docente) no me bancaba”. Por su parte Barbieri (2008:238), afirma que las mujeres no han logrado resolver la tensión cruzada de la doble demanda: si bien por un lado apuestan a un fuerte proyecto personal: “[...] Tengo la expectativa de cumplir con el ciclo básico, bachiller universitarios agropecuario”; por otro lado, sienten la trascendencia de la

maternidad y las obligaciones derivadas de la misma, siendo las principales responsables de las tareas reproductivas familiares. De esta manera, la mujer llega a verse absorbida predominantemente por las actividades domésticas a causa de su rol de madre (Romero, 2017) “[...] No sé cómo explicar esto, pero no tenía posibilidad de manejar mis tiempos para cuidar a mis hijas”. También aparece en el relato: sueños, nostalgias y deseos tendientes a contrarrestar las frustraciones personales, advirtiendo de esta manera el surgimiento de un mandato emancipador en torno a la figura de una mujer con ansias de empoderamiento en la actividad privada y en la profesión: “[...] no me voy a morir sin ser Ingeniera Agrónoma”.

5. Conclusiones

Retomando el objetivo inicial del cual se parte en este trabajo, orientado a reconstruir los relatos de vida académicos de estudiantes que interrumpieron o abandonaron la carrera, se concluye que: se trata de alumnos que realizaron pasajes discontinuos por la universidad, debido a rupturas provocadas por el condicionamiento de factores endógenos y exógenos. Entre los primeros se destacan: la práctica docente y su relación con la dimensión interpersonal/vincular y las relaciones de poder; la flexibilidad del Plan de estudio y su relación con la enseñanza y la evaluación; el nivel de complejidad y exigencias de los campos disciplinares en el tercer año de la Carrera asociado a las estructuras cognitivas y capital cultural pre-existentes de los estudiantes. Entre los segundos sobresalen: los factores personales relacionados con la maternidad, el trabajo, las aspiraciones y los sueños personales. Estos aspectos son sugerente a la hora de pensar e implementar estrategias de acompañamiento académico que atiendan a estos factores en post de garantizar los procesos y dinámicas inclusivas que atiendan a desigualdades estructurales previas y a las diferencias de capital cultural y simbólico exigidos para ingresar, permanecer y egresar del sistema universitario. Atendiendo a estas necesidades y demandas la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC a partir del año 2013 desarrolla a través del área de Asesoría Pedagógica y en el año 2015, a través del Gabinete Psicopedagógico un conjunto de acciones tendientes a acompañar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes de la Carrera, como así también la adaptación y filiación institucional acorde a las exigencias demandadas. A saber: servicio de orientación y acompañamiento a las trayectorias académicas; atención a las diferentes etapas de transición estudiantil, abordando no sólo el ingreso, sino también el pre-ingreso y el egreso universitario;

abordaje de las situaciones de vulnerabilidad; promoción de vínculos solidarios e intergeneracionales; construcción de una identidad universitaria que intenta trascender el ámbito de la Carrera o la Facultad en la que se inserta cada sujeto por medio de la transversalización de experiencias; desarrollo de estrategias y metodologías diversificadas e innovadoras de apoyo; trabajo en redes como uno

de los soportes fundamentales , involucrando otros actores institucionales, internos y externos que facilitan la legitimación de los procesos de intervención. Por otra parte, y al considerarse que en todo acto educativo están presentes no solo alumnos, sino también docentes, y que éstos últimos cumplen un rol vital en la generación de aprendizajes significativos, desde la Gestión Institucional, se implementó un dispositivo de Formación Pedagógica tendiente a fortalecer la enseñanza a través del dictado de cursos en el marco de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias; el seguimiento y evaluación de la Tarea Docente; el seguimiento y evaluación del Plan de Estudio, y el acompañamiento de las Prácticas Pedagógicas situadas.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Editor Paidós. 155 pp.
- Ardoino, J. (2005): Pensar la educación desde una mirada epistemológica, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barbieri, M. (2008) Representaciones de lo femenino en los 90. De madres e hijas, abuelas, tías y hermanas. Buenos Aires. Antropofagia.
- Bergesio, L. (2001) Mujeres visiblemente invisibilizadas. La antropología y los estudios de la división sexual del trabajo. Revista del Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinarios sobre las mujeres. Temas de Mujeres. Año 2. Nro 2. . Facultad de Filosofía y Letras. Universidad nacional de Tucumán
- Boulet, P. (2005). La universidad y los otros. Revista Uni-Pluri/universidad. Vol 5, Número 3. pp 57-63. Universidad de Antioquía.
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Edit. Madrid. Taurus.
- Fierro, B. Fortoul, L. Rosas (2000) Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción . Maestros y Enseñanza. México. Paidós. <https://www.researchgate.net/publication/31679933>
- Drkos, J. (2018). Argentina 2003-2018. La lucha sigue.
- Foucault, M. (1984) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid. Siglo
- García de Fanelli, A. (2015) Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. Debate Universitario / 7 (noviembre 2015).
- García Bacete, J.F.; Fortea Bagánun, M.A. (2005). Contrato didáctico o contrato de aprendizaje. Generalitat Valenciana. Concilleria D'empresa Universitat y Ciencia. <https://es.slideshare.net/guestbeed141/el-contrato-didctico-o-pedaggico>. Consultado el 18 de agosto de 2019.
- Guevara, H.F.; Belelli, S.; Castillo, G. (). Lentificación académica en estudiantes de la UNSJ; relaciones entre factores socioculturales iniciales y trayectorias académicas.
- Lamarca Lapuente, M.J. (2002). "Ella para él, él para el Estado y los tres para el mercado: globalización y género" En: Mundo Global. ¿Guerra global?. Buenos

Aires. Continente. En www.hipertexto.info/desglobaliza/portada.htm. Acceso 14 julio de 2007.

Lauretis, T. (1989). La Tecnología del género. Artículo tomado de *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London, Macmillan Press, 1989, p.p. 1-30. Publicado en *Mora Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer*. Nro 2. Noviembre 1996.

Mollis, M. (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Rev. Educ. Super. Surglob RESUR* N°1 ene- jul. 72-102 ISSN 2393-6789.

Plan de Estudio 2004 (2004). Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba.

Romero, C. del H. (2017). *Estrategias De Reproducción Social De Mujeres Campesinas En Argentina. Un estudio de casos en la pedanía Pichanas y Municipio Quilino*. Madrid: Editorial Académica Española. Pag.386. Isbn 978-3-639-53908-0

Rosaldo, M. (1979). "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica". En: Harris, O. y Young, K. (eds.). *Antropología y feminismo*. Barcelona. Anagrama.

Rowlands, J. C. (1997). *Questioning Empowerment. Working with Women in Honduras*. Oxfam.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. XXI.