

La prolongación del cursado en el Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FFyH, UNC: entre la Trayectoria Educativa del educador y la Propuesta Formativa

Karina Casas Pacciaroni

karinacasaspacciaroni@gmail.com

Alberto Albano Vivas Bazan

alvbv.00@gmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora de TFL: Vanesa Partepilo

Codirectora de TFL: Marina Yazyi

Recibido: 27/06/19 - Aceptado: 12/11/19

Resumen

El presente artículo busca presentar algunos aspectos de las trayectorias educativas de diez estudiantes del Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación¹ y de la carrera en cuestión, en el marco de una investigación que tuvo como finalidad comprender la prolongación de cursado, y de esta forma, conocer cómo dichos aspectos operaron sobre el mismo y las prácticas que los entrevistados desplegaron para afrontarlos.

En esta línea se conformaron dos grupos de entrevistados, en los cuales se entrecruzan tanto aspectos de sus trayectorias educativas como de las dimensiones de la carrera. Luego, a partir del análisis de dicha construcción, y con la intención de concederle fundamento a la elección de la problemática referida, se recuperó a dos estudiantes que se encontraban en diferentes situaciones académicas, más o menos próximas, en relación a la prolongación del cursado.

Hacia el final de artículo se presenta la problematización del objeto de estudio, poniendo en diálogo lo identificado y construido desde el lugar de investigadores, y las significaciones que los entrevistados otorgaron a sus situaciones académicas. A su vez explicitamos otras líneas de acción que consideramos potentes para abordar en otros avances teóricos y metodológicos.

Cabe señalar que el interés por indagar la problemática enunciada, surge de compartir un espacio de formación común a nosotros, que no solo nos interpeló como estudiantes, sino que también como futuros profesionales.

Por último, consideramos la importancia de compartir esta investigación en el sentido que posibilitaría una reflexión sobre la trayectoria de cursado de los entrevistados y a su vez constituir un aporte para futuras investigaciones interesadas en indagar esta propuesta formativa.

Palabras claves: trayectoria educativa, propuesta formativa y prolongación del cursado.

1. Introducción

El presente artículo retoma algunos puntos de nuestra reciente investigación que surgió del interés por estudiar la prolongación del cursado en el Ciclo de Licenciatura, poniendo en diálogo las trayectorias educativas de los entrevistados y la propuesta formativa referida.



Al comienzo del estudio surgieron interrogantes que nos permitieron particularizar la mirada teórica y metodológica sobre los núcleos de análisis antes referidos. Entre dichas inquietudes se encuentran: ¿qué aspectos de las trayectorias educativas de los entrevistados influyeron el cursado de la carrera?, ¿qué aspectos de la dimensión organizacional y pedagógica de la propuesta formativa promovieron la prolongación del cursado? y ¿cuáles son las prácticas que los entrevistados desplegaron para sortear las dificultades encontradas en la carrera?

La organización de este escrito implicó un recorte del estudio, dejando en otro plano el trabajo con los documentos de la carrera (resoluciones y antecedentes), con la organización curricular del Ciclo de Licenciatura - con sus espacios curriculares y cargas horarias - y el análisis de las entrevistas, para centrarnos en las principales construcciones arribadas.

En esta línea, en el primer y segundo apartado (2. a. y 2. b.) nos detendremos en la presentación de algunas recurrencias y particularidades de las trayectorias educativas de dos grupos de entrevistados y de ciertos aspectos de la dimensión organizacional y pedagógica de la propuesta formativa. En cada caso, a su vez, recuperamos las principales prácticas que desplegaron en cuanto a los aspectos y a las dificultades encontradas en el recorrido formativo.

Cabe señalar que el desarrollo de estas nociones y aspectos no solo se realiza desde la mirada teórica, sino también desde los significados que los estudiantes le otorgaron en las entrevistas realizadas.

En el tercer apartado (2. c.) nos enfocamos en el abordaje de dos casos que nos permitieron leer las categorías antes referidas de manera relacional y concederle fundamento a la elección de nuestro objeto de estudio.

Por último, dentro de las reflexiones finales presentamos lo construido en torno a interrogantes planteados como parte de los objetivos centrales de la investigación, la problematización de nuestro objeto de estudio y las significaciones de los entrevistados acerca del mismo y algunas líneas que consideremos relevantes para ser abordadas en otros trabajos de investigaciones.

2. Desarrollo

2. a. ¿Qué entendemos por trayectorias educativas?

Al hablar de **trayectoria** pensamos en un recorrido en permanente construcción. No es un protocolo que se sigue, sino un camino que se recorre, se construye y que implica a diversos sujetos en situaciones distintas (Nicastro y Greco, 2009).

Por su lado, Terigi, F. (2009) habla de **trayectorias educativas** como recorridos de los sujetos en el sistema educativo y distingue entre trayectorias teóricas y reales. Las primeras apuntan a los caminos que siguen un trazado lineal en los tiempos estipulados por una periodización estándar. Sin embargo, se pueden registrar otros itinerarios que no siguen este sentido, según los cuales los sujetos transitan su proceso de formación de modos

diversos, variables y circunstanciales. Dichos aportes nos permiten pensar en que existe un conjunto de aspectos incidentes en las múltiples formas de transitar la experiencia educativa.

En este sentido, para trazar la trayectoria resulta necesario reconocer un punto de partida, desde el cual se plantea una interrupción en ese proceso y desde ahí se realizan determinadas preguntas, sabiendo que no podemos anticipar un punto de llegada, pero sí aproximarnos a comprender en este caso el cursado del Ciclo de Licenciatura.

A partir de ello, el desafío comienza por preguntarnos acerca de las trayectorias educativas, lo que permite problematizar su importancia, como elementos configuradores del cursado de la carrera y también de su eventual prolongación.

Diversas trayectorias de cursado en la carrera

Entonces, ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden. (Nicastro y Greco, 2009: 28)

En esta línea identificamos algunas recurrencias y particularidades en relación a los aspectos que influyeron en los recorridos de cursado de los entrevistados.

Para ello discriminamos metodológicamente dos grupos de entrevistados, teniendo en cuenta sus características.

Un grupo se conformó por Elisa², Jazmín y Gastón, que se encontraban más avanzados en la carrera - en relación a los diez entrevistados - y el otro se integró por Victoria, Martín y Paola, que registraba escasos espacios curriculares acreditados.

Cabe señalar que el resto de los cursantes, si bien aparecieron durante el análisis, no fueron casos significativos en relación a la problemática central de la investigación y, por ende, no los mencionamos en el presente artículo.

Dentro del primer grupo encontramos que Gastón y Jazmín reunieron las siguientes características: estaban solteros, no tenían hijos y residían en la Ciudad de Córdoba. Además, no trabajaban en el ámbito educativo y no cursaron otros espacios de formación - universitaria -, aparte del realizado en los Institutos de Formación Docente. Incluso durante el cursado del Ciclo no participaron en la militancia política.

Lo descripto nos permite ver cómo la multiplicidad de aspectos de las trayectorias incidió en el proceso de cursado generando que, dadas las condiciones de familia, de trabajo y de formación, estos entrevistados se encontraran avanzados en la carrera.

De lo expresado surgieron algunos interrogantes como: ¿el lugar de residencia fue un factor desencadenante para el avance de la carrera?, ¿no trabajar en el sistema educativo les permitió estar más avanzados en la misma?

En cuanto al segundo grupo, que presentó un escaso porcentaje de materias acreditadas - al año 2017 -, encontramos determinadas particularidades que nos llevaron a especificar cada caso.

Paola, al momento de transitar la carrera, se encontraba en pareja, tenía un hijo en edad escolar - primaria - y vivía en la localidad de Villa Giardino. También, en paralelo al cursado del Ciclo, transmitía clases particulares para el primario y el secundario, dada su formación previa en la carrera de Ingeniería Química. Además participó en un partido político.

Victoria estaba en pareja, no tenía hijos y vivía en Córdoba, aunque era oriunda del interior. Trabajaba en escuelas primarias y secundarias llevando a cabo algunas suplencias. No realizó ninguna carrera universitaria y no participó de algún espacio político.

Por su parte, Martín se encontraba soltero, no tenía hijos y vivía en Córdoba. Se desempeñaba en dos escuelas privadas de esta ciudad, militaba políticamente y tenía espacios de formación previa.

Dichas situaciones nos permiten ver que ciertos aspectos de las trayectorias influyeron en su proceso de cursado y que, dadas las condiciones de familia, de trabajo y de formación, se demorarán en la carrera.

Ahora las preguntas que aparecieron con mayor ímpetu fueron: ¿por qué algunos entrevistados alcanzaron un menor porcentaje de materias aprobadas, siendo que presentaron mejores condiciones que los demás (por ejemplo, no tener hijos, vivir Córdoba, etc.)?, ¿qué otros aspectos se pusieron en juego para que esta situación tuviera lugar?

Si bien durante el proceso de análisis de las trayectorias educativas se tuvieron en cuenta una serie de aspectos, entre ellos, el lugar de residencia, el apoyo familiar y las personas a cargo, las prácticas construidas en espacios de formación previa y la situación laboral, la última cuestión apareció con mayor relevancia en el discurso de los cursantes.

2. b Acerca de la noción de propuesta formativa

Entendemos por **propuesta formativa** al conjunto de características plasmadas en un plan de estudio que se materializan en los espacios curriculares - con sus cargas horarias -, en el régimen, la modalidad y la condición de cursado, en el sistema de correlatividades, entre otras cuestiones.

Considerando el aporte de Birgin, A. y Dussel, I. (2000), la propuesta formativa es un proceso complejo que pone en diálogo los recorridos trazados por los sujetos, y las experiencias de formación que atravesaron y aquello que les ha sido transmitido en el marco de las mismas.

En esta línea analizamos el Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que presenta una determinada inscripción histórica, organizacional, pedagógica, etc., constituyéndose en un espacio de formación para acceder a un determinado título académico. Es decir, preexiste al recorrido de formación de los estudiantes y ello nos permite interrogar qué incidencia tiene la carrera en sus procesos formativos y cómo responden a lo ofrecido por la misma en sus diferentes aspectos.

A modo de referencia, en el año 2002/03 se dio origen al Programa de Articulación como propuesta formativa que sentó las bases para la posterior conformación del Ciclo de

Licenciatura en Ciencias de la Educación (en el año 2011/12), como una carrera más de la FFyH, UNC, que responde a la necesidad de muchos docentes por continuar la carrera profesional. Es decir, se trata de una carrera dirigida a complementar y actualizar la formación de los profesores egresados de instituciones de Nivel Superior No Universitario en las áreas de docencia, de gestión y de investigación.

Atendiendo a este objetivo propone dos posibilidades de cursado, *con* o *sin* trayecto adicional³, en el marco de un plan de estudio organizado en siete cuatrimestres (incluido el tiempo para realizar el Trabajo Final de Licenciatura), lo cual implica una duración de tres años y un cuatrimestre.

En cuanto a lo curricular se organiza en Ciclo de Formación Básica Común (CFBC) y Ciclo de Formación Profesional (CFP). Las materias se pueden cursar en condición de alumno promocional, regular y libre y los talleres y seminarios, en forma promocional exclusivamente. La modalidad de cursado es de carácter presencial. Además se adopta un sistema de correlatividades por ciclos de formación y se presenta un régimen de cursado cuatrimestral.

Dos puntos de vista

(...) la trayectoria en tanto cuestión institucional requiere de determinadas condiciones para que el estudiante la construya, la transite, en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según las vicisitudes que el mismo proceso formativo pone por delante. (Nicastro y Greco, 2009: 53)

La carrera en cuestión fue analizada desde la dimensión organizacional y la dimensión pedagógica.

Según Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G (1992), la primera representa al conjunto de aspectos estructurales que se forjan en cada establecimiento educativo, direccionando un estilo de funcionamiento, entre ellos, los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios. Además, se incluyen los aspectos vinculados a la estructura "informal", es decir, al modo en que los actores institucionales "encarnan las estructuras formales". Por su parte, la segunda dimensión refiere a los propósitos y a los contenidos de la enseñanza, a la concepción de alumno y docente, a la relación pedagógica, al vínculo con el conocimiento, a las estrategias didácticas y a la evaluación.

De acuerdo con lo expresado en los objetivos de la investigación, en la primera dimensión nos enfocamos en analizar la cuestión del espacio y el tiempo, y en el caso de la segunda, los espacios curriculares, las prácticas de enseñanza y la relación pedagógica, como aspectos que emergieron con mayor relevancia en el discurso de los entrevistados.

Dentro de la dimensión organizacional adoptamos la perspectiva de Nicastro, S. (2006) que considera al *espacio* como un término polisémico, atravesado por la noción de tiempo, por lo que está en permanente movimiento, transformación, etc.

En este sentido, la autora mencionada retoma la voz de Mundo, D. (2003) quien expresa que hay dos maneras de entender el espacio: como un objeto exterior al sujeto y como un

lugar posible de habitar. Es decir, como una “cualidad de envase” (Gidens, A., 2003) y como el lugar donde cada uno lleva adelante una experiencia, de manera individual o colectiva. Vale decir que refiere a una dimensión simbólica del espacio que pone en juego dos aspectos que tomamos en nuestro análisis: la interrelación, en el sentido de que el espacio funciona como andamiaje para los grupos, las personas y los colectivos, en donde se anclan las prácticas educativas y los modos de trabajar, y el lugar como forma de habitar, es decir, “maneras de hacer” en ese espacio.

Por un lado, la idea de espacio fue pensada desde la cuestión interrelacional, en el sentido de que la carrera se constituye en un ámbito que posibilita el encuentro y la interacción con los pares - en este caso, entre colegas no solo del propio Ciclo de Licenciatura, sino también de la carrera completa -, forjando determinadas relaciones y vínculos que se constituyen en sostén para el cursado de la propuesta formativa en cuestión.

En términos generales, la mayoría de los entrevistados expresaron que los compañeros fueron de ayuda al momento de elegir qué materias cursar, a modo de sugerencia, consejo; al realizar algún tipo de trabajo práctico; al estudiar y rendir algún espacio curricular en particular; etc.

Por otro lado, recuperando la idea de “maneras de hacer” en el espacio, aparece la participación en diferentes ámbitos institucionales, en este caso, en instancias de ayudantía y en espacios de participación política universitaria.

En esta línea, un entrevistado expresó la idea de cómo el espacio de participación estudiantil le permitió plantear algunas demandas que consideraba que la propuesta formativa debía atender, por ejemplo, que todos los prácticos se propusieran para luego de las 18 hs.

Recuperando el aporte de Nicastro, S. (2006) los sujetos se instalan e impulsan sus acciones, sus proyectos. En este caso, realizar ayudantías, participar políticamente, etc., resultaron ser las maneras de “hacer” en el Ciclo, entrando en juego la idea del lugar como forma de habitar.

A partir de ello consideramos que no se trata simplemente de cursar la carrera, sino de “hacerse lugar”, instituir nuevas prácticas que permitirían, en algunos entrevistados, anclar ciertas experiencias y, de esta forma, no abandonar y continuar con el cursado de la misma.

Por otra parte, en cuanto a la categoría *tiempo*, Carli, S. (2006) formula que la experiencia estudiantil en la actualidad está atravesada por temporalidades que corresponden a diferentes ciclos históricos y a distintas esferas de la vida social (familiar, generacional, educativa, etc.), que ponen en juego horizontes diversos y contradictorios que se dirimen en los procesos y dinámicas individuales y colectivas de la institución universitaria.

En el marco del cursado de la carrera, algunos entrevistados se vieron problematizados por la cuestión de los horarios de ciertas materias y seminarios, el grado de obligatoriedad a clases, según las instancias de trabajo que se tratara (clases teóricas y/o prácticas), poniendo en marcha algunas prácticas al respecto.

En esta línea había espacios cuyas clases teóricas se dictaban en el horario de la siesta-tarde, momento en que muchos de los entrevistados trabajaban y, por ende, no podían asistir.

Al recuperar la organización curricular de la propuesta formativa en cuestión - con la carga horaria de los espacios curriculares entre 2011 y 2017 -, observamos una mayor oferta de seminarios y talleres antes de las 18 hs. No obstante, en el mismo período disminuye la cantidad de materias - obligatorias, optativas y electivas -, que ofrecieron el cursado de las clases prácticas por la mañana y antes de las 18 hs. y aumenta la cantidad de espacios que proponían este tipo de clases después de las 18 hs., dando así mayor posibilidad de asistencia a los cursantes.

Desde el aporte de Birgin, A. y Dussel, I. (2000) observamos cómo la carrera fue poniendo en diálogo sus aspectos estructurales - en este caso, el tiempo - y las posibilidades de los sujetos, para promover mejores condiciones de cursado principalmente para los trabajadores de la educación.

En segundo lugar, si bien algunos entrevistados consideraron ventajoso el desdoblamiento de horarios de las clases prácticas - por la mañana y al mediodía -, en general esta iniciativa no se sostuvo en el tiempo, ya que en el 2017 solo dos espacios curriculares ofrecieron dicha posibilidad horaria, lo cual suponemos que tuvo incidencia en la trayectoria de cursado de algunos entrevistados.

Entre los años 2011 y 2017 decreció la cantidad de espacios curriculares que promovían horarios de cursado por la mañana. En el caso de las materias obligatorias, de 5 espacios en el año 2011, a 1 espacio en el 2017, y en el caso de las materias optativas, la misma expresión numérica, lo cual muestra lo expuesto por los entrevistados en cuanto a la escasez de desdoblamiento de horarios. Cabe remarcar que la misma tendencia se vislumbra en el horario de antes de las 18hs.

En tercer lugar, la asistencia a clases es una de las variables que influiría en el rendimiento académico del alumno, la cual refiere principalmente a la presencia de forma regular.

En este aspecto, la propuesta formativa propuso para el cursado de las clases prácticas (2 hs. de duración) de las materias obligatorias, optativas y electivas, 14 hs. semanales para los espacios de 1° año, 12 hs. semanales para los de 2° año y 10 hs. semanales para los de 3° año.

En este estudio, la asistencia regular a clases no fue posible en todos los estudiantes, ya que no solo realizaban la carrera, sino que además tenían funciones laborales por fuera y dentro del ámbito educativo.

Recuperando el aporte de Carli, S. (2006) vislumbramos cómo la experiencia de cursado de estos entrevistados se vio atravesada principalmente por los tiempos laborales, lo que dio lugar a que no solo se manifestaran ritmos de cursado diversos - según lo observado en las historias académicas de materias aprobadas -, sino que también en el despliegue de ciertas prácticas para afrontar el mismo.

En este sentido, un grupo de entrevistados asistía solo a los prácticos. Con el fin de seguir el hilo del desarrollo de las materias, se reunían a estudiar con compañeros que asistían a los teóricos, concurrían a clases de consultas previas a los exámenes, entre otras prácticas.

En el marco de la dimensión pedagógica, en primer lugar, entendemos que los *espacios curriculares* organizan y articulan, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, sociales, políticos y culturales, un conjunto de saberes seleccionados para ser

enseñados, en un tiempo institucional determinado, respecto de las secuencias, continuidades y rupturas de los contenidos, las prácticas de la enseñanza y la distribución del tiempo asignado al proceso de formación de los cursantes.

Dentro de la investigación indagamos cómo se organizan los espacios curriculares del Ciclo de Licenciatura, qué criterios pusieron en juego los entrevistados al momento de cursarlos, cuáles de los espacios les presentaron mayor dificultad y cómo respondieron ante dicha situación.

Para ello se construyeron cuatro aristas de análisis - organización del plan de estudio, criterios de selección durante el cursado, la complejidad de algunos espacios curriculares y algunos aportes de los espacios curriculares -, de las cuales tomamos algunas consideraciones de la segunda y la tercera para la presentación de este artículo.

En cuanto a la segunda arista, los estudiantes pusieron en juego la selección de los espacios curriculares bajo diferentes criterios, entre otros, por lo laboral y/o la formación profesional, por el puntaje docente, por la recomendación de los compañeros y por los horarios personales y/o institucionales.

En relación a estos, el último criterio surgió con mayor preponderancia, ya que de los diez estudiantes, seis expresaron cursar los espacios curriculares desde los horarios disponibles, en relación a los presentados por la carrera. Lo antes referido, a su vez, trae aparejada la situación de transitar los espacios por conveniencia horaria y no por interés.

Con respecto a la tercera arista, se identificaron algunos espacios curriculares que significaron algún grado de complejidad para los entrevistados, entre otras cuestiones, por la carga horaria que presenta la materia y la exigencia del trabajo de campo, el volumen de materiales teóricos y el nivel de análisis e interpretación que requieren, la realización de trabajos prácticos semanales, la construcción de producciones audiovisuales y la lógica de la materia, y las cuestiones estadísticas y las estrategias de enseñanza.

Cabe señalar que parte de las complejidades expresadas anteriormente, se ponen en diálogo con aquellos espacios curriculares que aparecen como recurrentes al momento de ser cursadas y aprobadas, según lo analizado en las historias académicas de materias aprobadas.

En segundo lugar consideramos que las *prácticas de enseñanza* toman sentido en el marco de la construcción del conocimiento, y en cómo el mismo es compartido y construido por los otros.

(...) El conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico; en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, que se relaciona con la forma en que se aprende determinado conocimiento, con el modo de relación que se promueve con el mismo; cultural y social en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la escuela una selección valorativa sobre la base de un universo más amplio de conocimientos posibles. (Edelstein, 2002: 18)

En estas circunstancias, el lugar del docente se inscribe en una profunda complejidad que implica atender a distintos aspectos no solo a los determinantes sociales, políticos que



marcan la práctica educativa, sino también al contexto de las instituciones. Además, el problema en cuanto al saber que involucra el conocimiento profundo sobre la unidad a trabajar, como así también la metodología apropiada para que esos saberes sean motor de producción de otros desde la reflexión.

En nuestro caso recuperamos los rasgos que identifican las prácticas de enseñanza de algunos profesores del Ciclo y cómo los entrevistados respondieron ante ellas, en particular, en las que les significaron un desafío durante el cursado de la carrera.

A partir del análisis de las entrevistas nos encontramos con prácticas docentes que reúnen determinados rasgos que las hacen particulares como, por ejemplo, las clases expositivas y las clases prácticas.

Por un lado, en la mayoría de las entrevistas apareció como recurrente el desempeño docente de una cátedra, particularmente en las clases teóricas. Las mismas consistían en la exposición, bajo un ritmo rápido en el tratamiento de los contenidos y en la implementación de ciertos recursos como por ejemplo, la exposición de un Power Point o la repetición del libro de la cátedra. El modo en que se transmitía el contenido no era comprendido por muchos de los cursantes, situación que era sorteada en las clases prácticas.

En otro sentido, algunos entrevistados mencionaron positivamente al docente que actualiza la bibliografía de la cátedra y ofrece las correcciones oportunas de los trabajos realizados. Además, que propone el debate y problematización de categorías teóricas en sus clases, promueve instancias de lectura y replanteo de materiales teóricos, y la producción de breves escritos a partir de lo trabajado.

Cabe señalar que prevalecieron propuestas de trabajo que implicaron otro modo de relacionarse con el conocimiento, entre ellas, los trabajos de campo en instituciones de estudio, los trabajos prácticos semanales y las producciones digitales con ciertos programas informáticos, que algunas significaron algún tipo de desafío para los entrevistados. Por ejemplo, el trabajo con instituciones muchas veces requirió de una disposición y organización horaria - personal y laboral - del cursante para asistir a las mismas.

En tercer lugar, la categoría de *relación pedagógica* nos invita a reflexionar sobre cómo se posibilitaron los encuentros entre los docentes, los estudiantes y los saberes, en torno a la experiencia de conocer. Nicastro, S. y Greco M. B. (2009) agregan que, en términos de relación profesor-alumno, vale la pena reconocer que el espacio de la trayectoria de los cursantes posiciona sobre todo a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de la interrogación, del pensamiento, etc.

Con respecto a la relación pedagógica entre docente y cursante, solo dos de los diez entrevistados rescataron como valioso el acompañamiento de aquél en la carrera, por ejemplo, en los espacios de consulta.

A partir de ello surgió el interrogante acerca de que si la mayoría de los docentes acompañaron a los mismos en sus trayectorias de cursado, escuchando sus dudas, inquietudes, o aquellos no recurrieron a los profesores ante alguna dificultad, ya sea por diferentes cuestiones.

En cuanto la relación pedagógica entre pares, parece ser el aspecto que mayor incidencia tuvo en el cursado de los entrevistados.

En esta línea surgió el apoyo entre los compañeros al compartir qué cuestiones se abordaron en clases y al momento de estudiar, compartiendo experiencias de discusión de ideas, previo a una instancia evaluativa. Entre otras de las prácticas que pusieron en juego, se encuentra la división de tareas a la hora de realizar un trabajo práctico en grupo, solicitar y/o compartir un texto de estudio y coordinar entre los compañeros el horario de cursado de las materias.

En otro sentido se manifestaron relatos en los cuales la posibilidad de entablar la relación con pares se vio dificultada por los diversos ritmos de cursado en la carrera y por las diversas trayectorias educativas, laborales y personales, que dificultaron la posibilidad de coordinar tiempos y formas de trabajo entre los integrantes de un grupo.

2. c Para seguir pensando: Dos casos

A continuación presentamos el análisis de dos entrevistas que reunieron una multiplicidad de aspectos que atravesaron de manera particular sus procesos formativos, promoviendo que se encontraran más o menos próximas a la situación académica en estudio.

Al respecto nos preguntamos ¿por qué realizamos un recorte tomando dos casos específicos?, ¿qué es lo que nos permiten anticipar en términos analíticos?

Con respecto a lo primero se trata de estudiantes que se presentaron como antagónicos, ya que una de ellas mostró un escaso número de espacios curriculares aprobados y reunió una multiplicidad de aspectos que nos permitieron conjeturar que la llevaron a prolongar la carrera y a significar su situación académica de un modo particular. Mientras que la otra presentó casi la totalidad de espacios curriculares acreditados y un conjunto de aspectos que nos llevaron a considerarla como la estudiante más avanzada en relación a los otros entrevistados.

En cuanto al segundo interrogante el análisis de ambos casos posibilitó repensar el objeto de estudio en cuanto a problematizar qué sentidos se construyeron en torno a la prolongación. A su vez, no solo nos permitió entender que el conjunto de aspectos indagados adquirió un significado particular según la historia de vida de cada entrevistado, sino que también evidenciar cómo se puso en juego el lugar del educador en el marco de la situación académica estudiada.

Caso emblemático

En este apartado hacemos foco en el análisis del cursado de Victoria. En cuanto a los aspectos que incidieron en su recorrido por la carrera, identificamos características propias de su trayectoria educativa como el lugar de residencia y la situación laboral.

En primer término, su lugar de origen se encontraba alejado de la Ciudad de Córdoba y que si bien la distancia "hogar - universidad" no fue un aspecto desencadenante de su situación académica, si lo fue la distancia con los afectos familiares.

A su vez, el hecho de “migrar” le implicó cambios y dificultades al experimentar un proceso de inserción a un ámbito urbano desconocido, al que debió comprender y adaptarse y, en simultáneo, a un espacio universitario, en el pasaje del profesorado a la universidad.

En segundo lugar, en relación a la situación laboral apareció el lugar de trabajo y el tiempo de dedicación a la tarea, acompañado por la situación económica de Victoria.

En este sentido expresó cierta complejidad al momento de cursar y dedicar tiempo a los estudios, ya que tenía que trabajar para vivir y estudiar en Córdoba, por la situación económica su familia. En particular, enunció que al trabajar con horario de comercio, le resultaba difícil asistir a clases, dedicar horas semanales de estudio, entregar a tiempo los prácticos, lo que llevó a que el cursado terminará siendo más lento.

Estos rasgos de sus trayectorias son los que en conjunto con los aspectos de la propuesta formativa tensionaron su proceso de cursado.

El aspecto de la dimensión organizacional que más resuena en esta cursante es el tiempo. Los seminarios y los talleres se presentaban en el horario de la siesta-tarde, momento en que muchos trabajaban y, por lo tanto, no todos podían asistir. En su caso, entre los tiempos institucionales y los tiempos laborales, le resultó difícil continuar con el Ciclo debido a los cambios de horarios en el trabajo.

Por otro lado, desde la dimensión pedagógica, el aspecto que tuvo mayor incidencia en la continuidad de la carrera de la mayoría de los entrevistados y que también marcó un recorrido particular en Victoria, es la relación vincular entre pares. Su relación con otros se vio interpelada al no tener con quien conformar un grupo de cursado en los primeros años de la carrera, dado el ritmo de cursado propio y el de sus compañeros.

En el caso en análisis encontramos que frente a los condicionantes laborales (diferentes cambios de horarios) y académicos (los horarios de algunos formatos curriculares), decidió no cursar ningún espacio curricular en determinados cuatrimestres del recorrido. No obstante, trató de asistir a algunas clases y rendir ciertas materias en condición de libre para continuar su proceso de acreditación, y no dejar por completo la carrera.

Otra de las prácticas desplegadas fue considerar las experiencias de sus compañeras en el trabajo áulico, lo cual la ayudaron a reflexionar sobre su propia práctica docente y aplicar otras herramientas en sus clases.

Un caso diferente

Si pensamos en la cursante que se situó en el otro extremo del abanico de posibilidades identificamos a Elisa.

En contraposición a Victoria, ella presentaba un trayecto formativo - universitario - previo, no residía en la Ciudad de Córdoba al cursar el Ciclo y se desempeñaba en una institución educativa dictando clases de Historia. A su vez, es una de los siete entrevistados que tenía más de la mitad de la carrera acreditada, próxima a iniciar el Trabajo Final de Licenciatura.

En cuanto a los aspectos de su trayectoria educativa que incidieron - favorablemente - en su recorrido de formación encontramos los siguientes.

En cuanto a la situación laboral, en un momento de la carrera trabajó por fuera del ámbito educativo - en un negocio familiar -, situación que le permitió acomodar sus horarios y tiempos de estudio.

Por otra parte, con respecto al trayecto formativo previo al Ciclo - en este caso, el profesorado en Ciencias Políticas -, le aportó una visión de la realidad, de las prácticas y del espectro de las Ciencias Sociales, en relación a todo lo que tiene que ver con el poder, las interacciones sociales, económicas, culturales. Además, agrega el trabajo en situación - el aula -, el ritmo de trabajo del profesorado, el acceso a la lectura de diferentes autores, entre otras cuestiones que le permitieron afrontar la dinámica universitaria de la carrera desde otro lugar.

A partir de lo explicitado se observó cómo algunas de las disposiciones incorporadas por la entrevistada en su trayecto previo, fueron un elemento necesario para su recorrido dentro de un campo determinado, en este caso, la carrera analizada.

Dichos rasgos de sus trayectorias son los que en conjunto con los aspectos de la propuesta formativa incidieron su cursado por el Ciclo.

Desde la dimensión pedagógica, las cuestiones que tuvieron mayor incidencia en su trayecto fueron la práctica de enseñanza y la relación vincular con pares.

En cuanto a la primera, Elisa refirió a las clases prácticas de una cátedra en las que se tenían que traer leído los materiales bibliográficos, se analizaban en profundidad dentro del mismo encuentro y luego se producían breves escritos que eran entregados con las correcciones oportunas del docente. Es decir, se trata de un conjunto de instancias que significó como relevantes y productivas para su cursado.

Con respecto a la segunda, ante la imposibilidad de poder asistir a las clases teóricas y con el fin de seguir el hilo del desarrollo de las materias, se reunía a estudiar con compañeros que asistían a los teóricos, y si contaba con algún tipo de duda, los mismos la consultaban por ella.

A modo de cierre podemos arribar que las diferencias que existen entre ellas es la situación laboral y la relación vincular.

En relación al primer aspecto, Victoria primero trabajó en un comercio (con extensa carga horaria) y luego en instituciones educativas. Por el contrario, Elisa se desempeñó en un microemprendimiento familiar que le permitió organizar sus horarios, en relación a lo propuesto por la carrera.

En cuanto al segundo aspecto, Victoria experimentó un desarraigo en la carrera, producto de encontrarse sola, de no contar con otros para sobrellevar el cursado. En cambio, Elisa hizo referencia a trabajar con pares, reunirse a estudiar, entre otras situaciones que le permitieron anclar el cursado de una manera distinta.

3. Conclusiones

Hacia el final de este escrito presentamos el avance de los primeros interrogantes planteados, la problematización sobre la construcción y significación del objeto de estudio

y algunas líneas que buscan aproximarnos a cuestiones potentes para ser abordadas en futuras investigaciones.

En cuanto al primer objetivo del estudio, enfocado en conocer qué aspectos de las trayectorias educativas de los entrevistados incidieron en el cursado de la carrera, arribamos a que existe una cuestión relevante: la situación laboral.

La mayoría de los casos resaltaron la complejidad de trabajar y cursar la carrera en forma paralela. Se trata de un condicionante de la trayectoria educativa que marcó procesos y ritmos de cursado diferentes. Según lo observado en las historias académicas, aquellos que se desempeñaron en instituciones educativas, adeudaban gran cantidad de materias, en el marco de una lectura conjunta con otros condicionantes como el lugar de residencia, los familiares a cargo, entre otros.

Lo expuesto nos permite sostener que la actividad laboral en ámbitos escolares requiere de un tiempo de dedicación que, en este caso, se pone en tensión con los tiempos y las actividades académicas que implica el tránsito por una carrera universitaria, entre ellas, asistir regularmente a clases y seguir las lecturas de los materiales teóricos.

En relación al segundo objetivo, referido a conocer cuáles son los aspectos de la dimensión organizacional de la carrera que alimentaron la prolongación del cursado, concluimos que el tiempo institucional apareció como un aspecto de la propuesta formativa que influyó - obstaculizando - en la mayoría de los entrevistados.

En este sentido expresaron que el Ciclo presentó una escasa oferta de horarios - concentrada en un solo turno -, en el caso de algunos formatos curriculares (seminarios y clases teóricas). No obstante cuando se volvió sobre la oferta de horarios, observamos que entre el año 2011 y 2017 disminuyó la cantidad de materias - obligatorias, optativas y electivas - que ofrecían el cursado de las clases prácticas por la mañana y antes de las 18 hs. y, a su vez, aumentó la cantidad de espacios que proponían este tipo de clases, después de las 18 hs. dando así mayor posibilidad de asistencia a los cursantes.

A partir de ello se abrieron los siguientes interrogantes: ¿por qué los entrevistados significaron los horarios de cursado como algo negativo?, ¿esta situación sería parte del imaginario colectivo de la carrera?

En relación al tercer objetivo, enfocado en conocer cuáles son los aspectos de la dimensión pedagógica que promovieron la prolongación del cursado, arribamos que la práctica de enseñanza y la relación vincular son cuestiones que marcaron el recorrido formativo de los entrevistados.

Con respecto a lo primero, varios relatos refirieron a la complejidad de cursar un espacio curricular por la forma de transmitir sus clases teóricas - expositivas y poco reflexivas -, lo cual se constituyó en un desafío a sortear en la carrera. A su vez, aparece la dificultad que implica cursar algunas materias que exigen la realización de prácticos evaluables semanales y, por ende, la lectura ciertos materiales teóricos, frente a las horas laborales que tienen algunos entrevistados.

En cuanto a lo segundo, la relación con los pares resultó ser una cuestión significativa para muchos de los cursantes, dado que se constituyó en el apoyo necesario para el recorrido formativo, al compartir momentos y experiencias, socializar materiales y saberes, entre otras

instancias de aprendizajes. Sin embargo, en algunos casos, esta relación con el otro se vio tensionada ante la imposibilidad de conformar grupos de estudios, por la dificultad de coordinar los tiempos, las formas de trabajo y los diferentes recorridos de cursado en la carrera, propios de las trayectorias educativas y laborales.

En relación al último objetivo, referido a evidenciar cuáles son las prácticas desplegadas por los estudiantes al momento de sortear las dificultades encontradas en la carrera, rescatamos las siguientes líneas de acción.

Dentro de la dimensión organizacional, frente al tiempo propuesto por la carrera, en particular, para el cursado de las clases teóricas, un grupo de entrevistados decidió asistir solo a las clases prácticas con el fin de seguir el hilo de las materias; juntarse con compañeros que asistían a los teóricos para estudiar y resolver algún tipo de duda; y asistir a las clases de consulta previo a la realización de exámenes.

En el marco de la dimensión pedagógica, y ante la práctica de enseñanza antes mencionada, los estudiantes eligieron la forma de enseñar los contenidos en las clases prácticas y, de esta forma, cursar la cátedra desde otro lugar.

Con respecto a la relación vincular con pares, los entrevistados optaron por la división de tareas a la hora de realizar un trabajo práctico, el solicitarse y/o compartirse un texto de estudio, la consulta de lo visto en la clase, entre otras.

Por otro lado, luego de un proceso de tensiones y reflexiones, comprendimos que construir la categoría de prolongación como objeto de estudio fue en búsqueda de problematizar la propuesta formativa - como un condicionante del proceso de cursado - y no con la intención de concederle una carga negativa al término.

En este sentido, si tomamos en consideración los relatos de los entrevistados en cuanto a sus procesos de formación, no podemos hablar de una prolongación del cursado en términos generales, ya que no todos significaron su recorrido por la carrera de la misma manera.

Entre otras cuestiones manifestaron que no tenían la intención de alcanzar cierta condición de cursado al momento de realizar los espacios curriculares, sino más bien aprovecharlos como verdaderas instancias de formación en el tiempo que fuera necesario; que la decisión de cursar espacios para su formación profesional tenía que ver que el recorrido por la carrera se iba a manifestar en otros tiempos, distintos a los que emplearon en sus trayectorias formativas previas.

No obstante, con respecto a los diferentes recorridos alcanzados en el Ciclo, reflejados en las historias académicas de los entrevistados, identificamos algunos casos demorados en relación a lo prescripto por la carrera.

Para finalizar traemos a consideración que la investigación presentada en este artículo fue un ejercicio de conocimiento que nos permitió para pensar las trayectorias educativas y la propuesta formativa, y nos invitó a seguir reflexionando acerca de los otros aspectos que se podrían tener en cuenta al abordar la problemática en cuestión, por ejemplo, lo cultural y/o lo institucional.

En otro sentido, también nos preguntamos qué orientación tendría el estudio si las trayectorias educativas fueran puestas en tensión con otros aspectos como la situación

económica del entrevistado, el nivel educativo alcanzado por sus familiares, por nombrar algunas cuestiones.

Además nos queda la inquietud acerca de cuál sería el resultado de desarrollar y comparar esta investigación con otras experiencias universitarias que sostienen la modalidad de Ciclo, bajo la preocupación acerca del ingreso, permanencia y egreso en el Sistema Educativo Superior, entre otras posibilidades.

En esta línea creemos que a través de esta investigación no ofrecimos las soluciones de cómo erradicar la prolongación del cursado de la carrera. Por el contrario, este ejercicio de conocimiento nos permitió introducir el interrogante para analizar nuevamente el plan de estudio, escuchar la voz de los entrevistados y, a partir de ello, pensar en nuevas propuestas y otras condiciones de cursado para que los educadores puedan transitar y habitar verdaderamente el Ciclo de Licenciatura.

Aunque sabemos que podrían haberse abierto otras líneas de acción, esperamos que nuestro aporte realce las trayectorias de los educadores, como manera de comunicar los procesos que la carrera está viviendo, los nuevos debates que se están construyendo y los diversos estudiantes que la están sosteniendo y, sobretodo, que se replique como espacio de pensamiento a otras instituciones, situaciones académicas, etc.

4. Notas

¹ Cabe señalar que este estudio se dio en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación - con una duración de 5 (cinco) años -, en donde el Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación se presenta como una carrera independiente a la misma.

² Cabe mencionar que se tratan de nombres ficticios, en relación a las denominaciones reales de los diferentes entrevistados.

³ Link de la organización curricular de cada trayecto de cursado:

<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/files/2012/11/FOLLETO-COMPLETO-CICLO-CON-TA.pdf>

<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/files/2012/11/FOLLETO-COMPLETO-CICLO-SIN-TA.pdf>

5. Bibliografía

Birgin, A. y Dussel, I., (2000) *Formación Docente. Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general. Seminario de Rol y Trabajo Docente*. Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento Dirección Curricular. Dirección de Educación Superior.

Carli, S., (2006) "Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales". Programación UBACYT. Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales.

Edelstein, G., (2002) *Problematizar las prácticas de enseñanza*". Florianópolis PERSPECTIVA, v.20, n.02.



Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G., (1992) *"Las instituciones educativas. Cara y ceca"*. Buenos Aires. Troquel.

Gidens, A., (2003) *"La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración"*. 1ª ed. Buenos Aires. Amorrortu editores. Capítulo 1.

Mundo, D., (2003) *"Crítica apasionada. Una lectura introductoria a la obra de Hanna Arendt."* Buenos Aires. Prometeo.

Nicastro, S., (2006) *"Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido"*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Nicastro, S. y Greco, M. B., (2009) *"Entre trayectorias Escenas y pensamientos en espacios de formación"*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Terigi, F., (2009) *"Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa"*. - 1 a ed. -. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires. Coordinado por Patricia Maddonni.