

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Institución: Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6.007
Departamento: Capital – Provincia de Salta
Dirección: San Martín N° 1765
Teléfono: 0387- 4316854
Mail: lenguasvivasifd@yahoo.com.ar

**“Trayectorias Formativas: Deserción y Repitencia en la Formación Inicial de los
Futuros Docentes de Francés”
Profesorado Superior de Lenguas Vivas N° 6007**

Integrantes:

Graciela Liliana Vercellino

Teresa Martínez Cornejo

María de las Mercedes Pagano

Carolina Rieszer

María Paola López

Santiago Narváez

I. INTRODUCCION

Esta propuesta de investigación está relacionada con el proyecto iniciado en septiembre de 2010, denominado: **“LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EL PROFESORADO DE FRANCES PARA EGB3 Y POLIMODAL DEL PROFESORADO SUPERIOR DE LENGUAS VIVAS N° 6007”**, ya que el mismo tenía como propósito investigar qué se enseña y cómo, es decir, el contenido sustantivo y el instrumental de las instancias curriculares, tanto del campo de la formación general pedagógica, de la formación especializada y de la formación orientada del plan de estudios vigente en ese momento.

Esta investigación se centra en la deserción y repitencia escolar en la formación docente inicial, a partir del incremento en los últimos años del número de alumnos que viven esta situación en su recorrido escolar de formación docente, en el Profesorado de Francés. A ello se agrega, el reconocimiento dentro del Profesorado, de bajos niveles de rendimiento en evaluación, así como dificultades en la comprensión de textos, diversidad cultural y cognitiva en el alumnado, y ciertos aspectos de la organización escolar que consideramos inciden de algún modo en el problema abordado.

Por otra parte, producir conocimientos referidos a esta problemática desde la visión de los propios actores, adquiere una importancia relevante dada las pocas investigaciones sobre formación docente que hay en nuestro país. Sin dejar de lado, las connotaciones sociales, psicológicas y económicas que la deserción y repitencia tienen para los alumnos, el sistema educativo y la sociedad. Ello significa un aporte importante para pensar estrategias de intervención asertivas y superadoras de problemas existentes a la vez que permite dar impulso a la tarea de producción de conocimientos a través de la investigación en un ISFD.

En este trabajo, se entiende como trayectoria o recorrido académico al itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y Fainsod, 2001). Focaliza el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprueban y las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

El análisis de las trayectorias formativas posibilita la detección de aplazo, y de la continuidad del itinerario, así como las diversas entradas y salidas de la cohorte, cuando éstas tienen lugar, conocimiento que contribuye de manera clara a la

identificación del momento, el lugar preciso y posibles razones por las que un estudiante incurre en retrasos, reprobación, repeticiones o, en el lado positivo, en un recorrido libre de esos sucesos.

II. PUBLICACIONES E INFORMES Y OTROS ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL PROYECTO

En relación con esta temática el equipo de investigación ha identificado algunos antecedentes de estudios que la abordan en otros niveles del sistema, que permiten construir algunas hipótesis interpretativas respecto de lo que sucede en el nivel terciario. El ya clásico trabajo de Perrenoud, P. (1994) *“La construcción del éxito y del fracaso escolar”*, puede servir de punto de partida para pensar estas cuestiones; en especial considerando el lugar de la escuela, en concordancia con la sociedad, como productora de la excelencia escolar en la escuela primaria y la repercusión que esa construcción tiene en la trayectoria escolar posterior de los alumnos.

En esta misma línea, ya en el contexto nacional, el trabajo de K. Kaplan, C. (1997) *“La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”* realiza importantes aportes respecto del modo en que las definiciones y expectativas que los docentes tienen inciden en los modos de enseñanza y de evaluación de sus alumnos condicionando su trayectoria escolar. Respecto de estas representaciones, nos parece importante considerar que en la formación docente también se construye y comparte un imaginario respecto de cómo es este alumno, y por otra parte, cómo debería ser un docente; operando ambos en las expectativas de los formadores de docentes.

Una caracterización importante de la docencia en estos tiempos es la que realiza Tenti Fanfani en el estudio comparativo realizado en cuatro países latinoamericanos, entre ellos Argentina (*“La condición Docente”*, 2000 - 2005) que permite caracterizar al docente desde su heterogeneidad, rompiendo con la idea del docente como un actor homogéneo. Recuperamos este estudio en tanto nos permite conocer algunas características del cuerpo docente, abriendo a la reflexión respecto de cómo se contempla esta diversidad desde la formación docente.

Otra línea de investigación aborda el tema en el nivel superior universitario. Al respecto, recuperamos la investigación realizada por Ambroggio, G.; Vanella, L. y Sosa, M. (1996) *“Éxito y fracaso en el primer año universitario”*, UNC, Secyt; donde se analiza la significatividad que tiene el primer año de estudios en el recorrido y permanencia del alumno en la carrera, considerando además la incidencia de la interacción entre el estudiante y la organización académica en la permanencia/abandono en la universidad.

Por otra parte, en la literatura pedagógica y sociológica se encuentra una gran cantidad de estudios sobre el paso de los estudiantes por las instituciones educativas. En su mayoría adoptan la lógica cuantitativa para dar cuenta del rendimiento, ingreso y /o egreso, deserción, éxito o fracaso de los estudiantes. En ese conjunto son menores los estudios que se ocupan de la comprensión de la identidad y subjetividad de los sujetos —estudiantes y docentes- en el contexto actual.

El estudio desarrollado por Davini y Alliaud (1995), con alumnos/as en las carreras docentes de Capital y Gran Buenos Aires representa también, un antecedente importante porque permite caracterizar a los estudiantes de magisterio como grupo social. En este sentido, el sector social que se incorpora a la docencia presenta una fisonomía particular. Los alumnos poseen, predominantemente, una procedencia socioeconómica y cultural baja. Además, cuentan con una formación escolar previa que presenta señales de deterioro: escaso hábito de lectura, bajos niveles de comprensión y sin vinculación con producciones científicas actuales.

En el caso de Tucumán, se conocen pocas investigaciones que aborden la problemática de los sujetos del nivel superior no universitario (Barros y Merlo, 1997; Abdala, Barros y Chambeaud 2000, entre otros). Por otra parte, las estadísticas provinciales que dan cuenta de la situación de este subsistema se encuentran todavía en estado embrionario, por lo que contamos sólo con algunos documentos que se refieren de modo superficial, sin profundizar en el análisis de sus características (Llinás, 2003). Si bien muchas de las instituciones de nivel superior de la provincia desarrollan investigaciones sobre distintas temáticas, no se cuenta con una sistematización de las mismas ni se han difundido.

También se puede mencionar como antecedentes, el Trabajo de Investigación "*La deserción y repitencia escolar en el Nivel Superior*" realizado en la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó, en el cual se estudian aquellos aspectos relacionados con la trayectoria escolar de los alumnos, estrategias y competencias estudiantiles, representaciones y expectativas sobre la carrera y la formación docente, así como condiciones de escolarización y organización de la propuesta formativa. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo

El Proyecto de Investigación "*Historias de estudiantes son...El Enfoque Biográfico en el estudio de las Trayectorias Académicas de los Estudiantes de Nivel Superior*" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, aprobado por el CIUNT, analiza la incidencia del contexto social y de la propuesta curricular en la construcción de las trayectorias de los alumnos a partir del enfoque biográfico.

El estudio "*Metacognición: una visión desde los alumnos*" realizado por el ISFD N° 7 "Instituto Superior Populorum Progressio-In.Te.La" de San Salvador, en la provincia

de Jujuy., en el cual se señala una constante en la información diagnóstica que refiere a las dificultades de los aspirantes para abordar las tareas que el docente le propone como así también las dificultades en la lectura y en la comprensión de textos, en la interpretación de consignas, en la organización del estudio, entre otros, y que afectan desde un principio el rendimiento académico trayendo aparejado la deserción y el fracaso escolar. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo empleando algunas técnicas cuantitativas en el análisis de la información estadística.

La información que se obtiene en los estudios cuantitativos es global y no refleja las condiciones reales de evolución de la matrícula ni de la compleja situación de los estudiantes. Para caracterizar los recorridos de los sujetos en las instituciones educativas -trayectorias académicas- en interacción con sus experiencias sociales y curriculares es necesario obtener otros datos, situados en contexto, que releven la situación particular de estos sujetos. Ello implica un abordaje más comprensivo de la trayectoria de los estudiantes, partiendo del reconocimiento de la complejidad del mismo.

De estos antecedentes relevados recuperamos algunas dimensiones que estarían vinculadas con la problemática de la repitencia y deserción en la formación docente y que se constituyó en propósito de esta indagación en la institución sede.

III. MARCO TEÓRICO

Para abordar esta investigación hemos tomado los aportes teóricos de varios autores que han desarrollado ampliamente la noción de trayectoria: Sandra Nicastro, Elena Cols, Flavia Terigi, Kaplan y Fainsod

Desde un punto de vista etimológico trayectoria proviene del modo latino "traiectore" – "traiectum", que significa arrojar más allá de, lanzar, atravesar, hacer pasar al otro lado. La trayectoria es la línea descrita en el espacio por un punto que se mueve; el recorrido, la curva que sigue un proyectil lanzado por un arma de fuego, la trayectoria de un cometa o de un astro. Y en mecánica, es el conjunto de las posiciones sucesivas de un punto en movimiento con relación a un sistema de ejes o cuerpos de referencia. (Vezub, 2004)

El término ha sido utilizado en el campo de las ciencias sociales y cobró considerable importancia en las últimas décadas en la investigación acerca de la docencia, particularmente a partir de la obra de Bourdieu. Como sabemos, su posición intenta superar visiones objetivistas y subjetivistas de la acción y, en tal sentido

subraya que no se puede concebir lo social como agregación de individualidades ni tampoco la acción individual como determinada por la estructura social. La noción de trayectoria le permite dar cuenta, entonces, de las relaciones entre las posiciones de un actor y el campo social en el que se mueve. Para este autor, la trayectoria es, entonces, la *"serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones"* (Bourdieu, 1997:82) Estudiando el campo literario, por ejemplo, es posible describir la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo escritor en los estados sucesivos del campo literario, *"dando por supuesto que sólo en la estructura de un campo, es decir (...) relacionalmente, se define el sentido de estas posiciones sucesivas"* (Bourdieu, 1997:71-72).

Como vemos, la trayectoria supone temporalidad, cambios. Cambios en los actores y en el propio campo. Las trayectorias se pueden describir, reconstruir a modo de líneas que resultan de la observación de los movimientos de un actor o de un grupo a través del tiempo.

Estas trayectorias se pueden también analizar, tarea que reviste un potencial en términos de comprensión, en primera instancia. En tanto las trayectorias son diversas es posible preguntarse por los recorridos de un actor -sus lógicas, sus cambios, etc.- y por aquellos aspectos que diferencian a los distintos sujetos de un grupo y aquellos en los que se pueden observar recurrencias, puntos de afinidad. Bourdieu recuerda que un análisis privilegiado es aquel que posibilita la observación de la trayectoria no sólo en sí misma sino en relación con el campo: Entonces, la noción de trayectoria, en esta teoría, representa la posibilidad de recuperar la figura del actor -sus decisiones y movimientos, en el entendido de que estas posiciones constituyen las resultantes de un campo social más amplio de relaciones.

Tomada en sentido amplio, la idea de trayectoria formativa nos permite reconstruir la historia personal, escolar y social de las estudiantes .Kaplan y Fainsod la definen como... *"el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar. Recorrido que incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales de los alumnos, sus decisiones acerca de interrupciones y "desvíos" en dichos recorridos..."*

.En esta investigación se entiende como trayectoria o recorrido académico, al itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y

Fainsod, 2001). Focaliza el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprueban y las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

El análisis de las trayectorias formativas posibilita la detección de aplazo, y de la continuidad del itinerario, así como las diversas entradas y salidas de la cohorte, cuando éstas tienen lugar, conocimiento que contribuye de manera clara a la identificación del momento, el lugar preciso y posibles razones por las que un estudiante incurre en retrasos, reprobación, repeticiones o, en el lado positivo, en un recorrido libre de esos sucesos.

En una trayectoria no hay nada definido, hay un punto de partida pero no podemos predeterminar un punto de llegada. Hay un camino que se construye y sujetos que acompañan. El paso de un estudiante por los distintos niveles del sistema, la muestra de los conocimientos adquiridos, la pauta curricular, la estructura del sistema educativo también constituyen una trayectoria. Se trata de bucear en las tramas que se configuran, en los fenómenos y situaciones que se crean y que son propios de cada institución, de cada docente, de cada alumno. Al hablar de "trayectorias escolares" es preciso distinguir entre las **trayectorias escolares teóricas** y las **trayectorias escolares reales**.

Al decir de Terigi, "el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos **trayectorias escolares teóricas**. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2007:2)3.

Contrariamente, las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, "modos heterogéneos, variables y contingentes" (Terigi, 2007:4),

Al aproximarnos a un panorama de los **recorridos escolares frecuentes de los adolescentes y jóvenes**, urge un cambio de perspectiva, teniendo en cuenta que en el imaginario pedagógico, los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo, se conciben como si fueran uniformes, "homogéneos y lineales" (Terigi, 2007:4).

Por tanto, como ya sabemos, lo que funciona como norma, en este caso el "camino ideal" expresado en las trayectorias teóricas, "tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos" (Terigi, 2007: 5).

En este sentido, las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecernos alejada de la realidad; sino que nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, basándose en el supuesto del tiempo monocrónico de la biografía lineal estándar (Terigi, 2007).

Y concluye, -considerando como vimos que el tiempo insumido por muchos de los estudiantes que transitan el nivel superior es mayor al estipulado y otros tantos, directamente no logran la terminalidad del nivel- que “no se trata de que *no sepamos* que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de **la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad**” (Terigi, 2007: 5).

La idea de trayectoria se relaciona con la idea de tiempo y en segundo lugar con la de narración.

Pensar las trayectorias en términos de temporalidad nos permite hacer un recorte en el tiempo y en el espacio y a la vez contar con un proceso de narración que nos permita entender la situación focalizada. Siguiendo a Sandra Nicastro, optamos por pensar la trayectoria en el marco de una historia “Por lo tanto podemos reconocer un punto de partida desde el cual planteamos una interrupción en un proceso, y proponemos hacernos determinadas preguntas, sabiendo que no podemos anticipar un punto de llegada.”

Para esta investigación, realizamos un recorte temporal coincidente con la cohorte 2009 del Profesorado de Francés. Y analizamos las trayectorias a partir de las narraciones de los actores intervinientes en el proceso de formación docente.

Una trayectoria, no podrá ser anticipada, y siempre requerirá de reinención, de reconstrucción de los sentidos que le son propios. Y esos sentidos dependen de la posibilidad de ser narrados.

Se trata de hacer una mirada retrospectiva de “confrontarnos en los pasados de los otros” (Nicastro 2009, p 26), hundirnos en el pasado para encontrar explicaciones al presente que nos permitan evitar los errores cometidos. Traer al presente la memoria sin deformaciones, de un modo neutral. Una mirada que entienda las trayectorias en el inter-juego del pasado, del presente y del futuro, no en una sumatoria de tiempos, hechos y relaciones. Hay que capitalizar el valor de la historicidad como proceso. Por eso, no se trata de un recorte desmembrado de su contexto. Una mirada que focaliza es equivalente a una mirada, que si bien tiene lugar aquí y ahora, siempre cuenta con un porvenir y se remite a distintos pasados que dan cuenta de los recorridos seguidos que llevan al lugar donde uno se narra en este aquí y ahora.

Sandra Nicastro cita Cruz M: "Antes bien pasado, es un participio, que empieza a funcionar como adjetivo, *que se adhiere inevitablemente a las cosas, en cuanto que son temporales... Lo que llamamos pasado, pues, designaría más bien una cualidad, la paseidad en la que se condensa un presente para otro presente.*"

La narración de las trayectorias se verá impregnada por las circunstancias o acontecimientos del tiempo narrado, del tiempo del narrador quien no podrá desprenderse de su presente.

Al focalizar la narración de un estudiante o de un profesor tratamos, no solo de saber cómo es su trayectoria sino de ahondar en la subjetividad de cada uno de los actores interrogados, de saber que significa el camino emprendido para cada uno y cuáles son las relaciones que establece con su contexto y con los demás actores. Siguiendo los testimonios de quienes relatan, muchas veces surge la añoranza por lo que fue, por el tiempo pasado que no vuelve y que fue mejor. Hay que recuperar la memoria. Las buenas experiencias, lo que sale bien, lo que en la cotidianidad permanece oculto. No es fácil narrar lo vivido a lo largo de la formación. Muchas veces el sujeto se siente en un mundo extraño y desconocido sin poder dar cuenta del recorrido realizado.

En más de un relato la añoranza que vacía de recuerdos envuelve en la sensación de quietud, donde todo ocurre según las reglas ya establecidas y todo se repite una y otra vez. También los relatos dan cuenta de movimiento, historias pasadas y presentes que se entrelazan con relatos propios y ajenos, futuros proyectados que hacen eco en cada uno.

Se narran historias, se cuentan relatos que tienen desde su misma definición un componente de ficcionalidad (Ricoeur)

"Sin embargo, a veces, el límite entre realidad y ficción se desdibuja. El espacio de la pregunta, del quizás, del volver a mirar lo ya conocido habilita, como señala Ricoeur, que el significado de esos discursos o textos, empiecen a ser otros, cuando se reescriben en el momento en que la experiencia de cada uno se entrecruza con el otro. En el inter-juego entre realidad y ficción no es justamente la certeza lo que prevalece, se suscitan superposiciones de perspectivas, líneas de análisis que toman giros difíciles de seguir. Cuando esta transitoriedad es tolerable, las ideas y como sostén para seguir pensando, ensayando otros modos de entender."(Nicastro, S.)

Pensar las trayectorias permite mirarse a sí mismo, a los otros, emprender acciones, modificar las prácticas. Entonces el pensamiento es práctica, es acción que desborda la teoría, que se comparte, que es de todos.

Las instituciones educativas son instituciones universales en cuanto forman y educan, pero cada organización está atravesada por su propia historia, su propia biografía, por los componentes de su vida de todos los días. Detrás de cada institución hay una institución universal y también una institución ideal en la que se aseguran acuerdos y afinidades entre los actores.

Pero las fisuras, las divergencias existen pese a las tan mentadas virtudes de los espacios plurales. La brecha entre la institución universal y su concreción requiere de mediatizaciones que llevan a cabo los distintos actores y que son propias del proceso formativo: cómo enseña cada uno, como se posiciona institucionalmente, los contenidos culturales, y de allí la producción de significados sobre los distintos componentes de una organización educativa: los alumnos, los profesores, la enseñanza, el aprendizaje, el éxito, el fracaso, lo que está bien, lo que está mal.

Estas intermediaciones no son siempre las mismas, cambian, varían con el tiempo, a veces priman unas ideas y a veces otras.

La trayectoria del estudiante es una cuestión del estudiante, así como la de cada uno de los docentes, de lo que cada uno puede lograr o alcanzar, según las vicisitudes propias de su biografía, de sus condiciones de vida.

Este trabajo apunta a desentrañar la trayectoria real de los estudiantes, aquella trayectoria ideal, institucional, que regula y fija pautas curriculares, y tiene esbozado un perfil a alcanzar. Se trata de sacar a la luz como esa trayectoria ideada para todos se concreta en cada caso. Trayectorias de formación que, a su vez, se engarzan con otras trayectorias. En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario *en tanto estudiantes*, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas –ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural, trayectorias que deben comprenderse “en contexto”.

La noción de trayectoria contempla tres aspectos:

- la trayectoria es **un resultado** de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución como la escuela;
- en este resultado intervienen las **decisiones** de los alumnos o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente y de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad;
- las trayectorias **no son las únicas posibles**, en tanto la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ella.

La problemática de la formación docente es muy amplia y se caracteriza por su complejidad, por ello requiere de un abordaje que considere sus diversos aspectos.

Explorar las trayectorias formativas de los alumnos de la carrera de Profesorado de Francés, analizando el rendimiento y la eficiencia en el desempeño escolar, puede constituirse en un instrumento de diagnóstico, así como en una forma de evaluación educativa pues también proporciona indicadores acerca de la eficiencia de las instituciones al proveer información del impacto de la educación en la trayectoria escolar o el desempeño de los sujetos. Desde este punto de vista, este trabajo de investigación es importante ya que puede promover a la aplicación de estrategias que posibiliten trayectorias académicas en calidad y tiempo de cursado satisfactorios, contribuyendo a la alfabetización avanzada. Además no se realizó ningún estudio de investigación sistemático en la institución sede que aborde a los estudiantes evaluando su seguimiento, por lo cual tampoco hay tipología alguna que nos brinde una visión acerca de los alumnos.

Partiendo de la idea de que la trayectoria no es una línea determinada ni es una única dirección que se promueve de tal modo puede variar, pero ¿cómo se explican estas variaciones?, partiendo de los aportes de Alain Badiou retomamos el concepto de multiplicidad y acontecimiento.

La idea de *acontecimiento* nos llega del pensador francés Alain Badiou por medio del Dr. Alejandro Cerletti e intentaremos explicar -de la forma más clara y sucinta posible- como entienden los autores ese concepto.

Para comenzar, una situación es una multiplicidad¹ de multiplicidades que se define por una operación que tiene en cuenta –acomodando y determinando- lo que hay y ocurre (presentación); sobre ella se lleva a cabo una segunda pauta de ordenamiento que define el *estado de la situación o institucionalización*, calificando y tipificando lo que hay y lo que ocurre, al tener en cuenta la forma en que esto se incluye en la situación (representación), garantizando su continuidad –en vinculación con la función reguladora del Estado- y definiendo el estado de normalidad.

Pero a pesar de la presentación y de la representación, en la situación hay un *vacío* que es lo impresentable, que no es tenido en cuenta ni por la primera ni por la segunda operación de cuenta, que no aparece como parte de la estructura ni de la meta estructura. Ese *vacío* constituye un *sitio de acontecimiento* y este último es una singularidad irreductible, es algo que excede completamente a la situación porque no está contemplado en la situación: “...es la novedad que quiebra la monotonía de los saberes instituidos, de lo esperable y predecible (...) nombra el vacío en tanto que nombra lo no sabido de la situación.” (O.C.: 61)

¹ Conjunto cuyos elementos son, a su vez, multiplicidades... (Cerletti, 2008: 19)

La ocurrencia del acontecimiento hace que emerja una *verdad* entendida como “un proceso o un procedimiento de recomposición o transformación de todo lo que había, a la luz de la novedad que supuso el acontecimiento.” (O.C.: 62). Pero también puede que solamente se produzcan algunas modificaciones que no alteren las reglas de la situación sino que den lugar a lo momentáneamente disfuncional sin alterar la estructura de repetición. Para que se trate de un *acontecimiento* “deberá ocurrir que quienes formaban parte de la situación se vinculen con lo que emergió de una manera diferente (...) debe haber una decisión de ahí en adelante, desde el punto de vista de lo que el acontecimiento suplementó en lo que había, de lo que agregó al estado dominante de las cosas” (O.C.: 63-64) Y este es el lugar del *sujeto*, porque un acontecimiento se produce fundamentalmente en el plano del pensamiento.

Entonces, *sitio* es el *instante*, lo que aparece para desaparecer; pero por eso mismo es el lugar en el cual algo nuevo puede aparecer o *comenzar a existir* (O.C.: 90). *Pensar* es la toma de posición subjetiva frente a los saberes y el “...pensamiento supone una innovación creadora frente a lo que hay y una decisión de llevar adelante las consecuencias que implica esa apertura a lo nuevo.”

Cerletti adopta esta construcción conceptual para referirla a las *situaciones* y a las *instituciones educativas* y caracteriza a la *educación institucionalizada* como:

“...una estructura compleja de repetición que, dada su particular conformación, siempre incluye puntos-sítios en los que su constitución está al borde del vacío o, en otro términos, al borde de la crisis.” (O.C.: 59)

Desde este trabajo constituye lo que algunos autores llaman una *singularidad débil* (Cerletti, Badiu) porque es una situación que está parcialmente representada por el estado de la situación.

IV. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Aportar información relevante y actualizada acerca de los posibles factores que contribuyen a la deserción y la repitencia en la Formación Docente Inicial del Profesorado de Francés

Objetivos Específicos

- Relevar información referida a: características del alumnado, relación ingreso – egreso, rendimiento académico por cohorte y por espacio curricular, abandono, repitencia.
- Analizar, identificar y sistematizar las representaciones y expectativas de docentes y alumnos sobre el rendimiento escolar y sus condicionantes
- Analizar las condiciones y características de los procesos de escolarización que identifican la propuesta formativa con la que se encuentran los alumnos del 1º año del Profesorado de Francés
- Establecer factores predisponentes, condicionantes y determinantes que influyen en las trayectorias formativas desde la visión de los alumnos y docentes.

V. MARCO METODOLÓGICO

Investigar es un gesto radical, es poner en cuestión, interpelar, desviarse hacia la torsión de la pregunta que siempre abre una brecha crítica sostenida en y desde la responsabilidad pública acerca de la educación. Esta posibilidad no puede ser dejada de lado, implica aceptar además que la educación es un proceso multiforme y que debe ser abordado para ser comprendido, aunque difícilmente explicado. De este modo es importante considerar que estudiar sobre los procesos formativos invita a desarrollar un enfoque comprensivo y crítico, principalmente centrado en las cualidades de ese proceso.

En la investigación educativa que se encaró a través del enfoque cualitativo, con análisis de aspectos cuantitativos, se pudo explorar la dinámica de situaciones concretas mediante la percepción y relato que de ellas hicieron sus protagonistas. Por lo que, para abordar el objeto de estudio se optó por un diseño flexible que posibilitara adecuaciones respecto al trabajo de campo mientras se desarrollaba la investigación. Esto permitió abordar la problemática desde una mirada de la comprensión, analizando los procesos sociales cotidianos, que pudieren contribuir al conocimiento de los fenómenos sociales, desentrañando el sentido que los sujetos le atribuyen y el marco referencial desde donde le otorgan sentido a sus prácticas.

Por lo que, si el propósito era comprender los procesos internos de los sujetos parecía bastante sencillo pensar que había que preguntarle a los propios sujetos. Pero tras esta aparente simplicidad encontramos una densa trama de cuestiones a considerar tanto desde el punto de vista de la interpretación teórica de la constitución

narrativa del yo dialógico, *“...con su naturaleza relacional y comunitaria, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo...”* al modo en que lo hace J. Bruner, como desde el punto de vista metodológico, y sus mutuas implicancias.

La historia real, concreta, “objetiva” sobre las trayectorias formativas es inaccesible e irrecuperable; pero se pueden recuperar las significaciones construidas por los sujetos involucrados acerca de sus experiencias, lo cual resulta relevante para nuestros propósitos porque es a partir de ellas que el sujeto se mueve en el mundo. Parafraseando a Gordon Allport² *“...si queremos saber qué siente el hombre y cómo vive, cómo son sus emociones, y los motivos y las razones por las que actúa en la forma en que lo hace: ¿porqué no preguntarle a él mismo?...”*

En esta línea de pensamiento nos propusimos realizar una investigación sobre las trayectorias formativas de los alumnos, un tema que cae dentro de nuestro ámbito de trabajo y de preocupación puesto que no se han realizado indagaciones sistemáticas y rigurosas al respecto en nuestra institución y son menores los estudios que se ocupan de la comprensión de la identidad y subjetividad de los sujetos – estudiantes y docentes – en el ámbito provincial.

Para abordar el objeto de estudio, hemos optado por el enfoque biográfico como una de las variantes de la investigación cualitativa en el sentido de Krause Jacob (1995) quien sostiene que las principales características de esta metodología son *“...un interés por comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del que actúa; una observación naturalista y no controlada; una búsqueda de subjetividad, es decir una perspectiva “desde adentro”; es holística y finalmente, un interés por asumir una realidad que es dinámica y cambiante...”*

A fin de comprender el sentido de la acción en su contexto, considerando la perspectiva de los actores involucrados, se propuso el enfoque biográfico en tanto que *“...como opción metodológica nos permite acceder a una información relevante y significativa acerca de la vida de los sujetos, a partir de la cual interpretar y comprender la dimensión social, cultural y política de los escenarios en los que actúan; y como opción epistemológica, el conocimiento que se produce es de carácter crítico, significativo y construido en interacción con los sujetos participantes y sus escenarios...”* (Correa, 1999) El enfoque biográfico aporta un abordaje más comprensivo de las trayectorias, tomando el testimonio de los estudiantes sobre sus experiencias y el significado de lo social en las mismas. Recoge la perspectiva de los

² Allport Gordon « *Pattern and Growth in Personalit* » (1965)

actores, logrando una relación entre cada uno y su contexto, para poder reconstruir la trama en que se ubican los sucesos narrados.

El enfoque de este estudio se enmarca en el concepto *“investigación biográfica narrativa”* a decir de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se entiende que *“va más allá de una mera metodología de recogida / análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa, presentan pues... procedimientos para la objetivación de los individuos en sujetos...”*³ el objetivo entonces es la comprensión de las trayectorias formativas de los alumnos desde una especie de visión binocular, una “doble descripción”, al decir de Bruner (1988) *“...el relato debe construir dos paisajes simultáneamente...”*; por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular

La indagación se planteó como un “estudio de caso institucional”, que se conforma con las trayectorias formativas de la cohorte 2009 del Profesorado de Francés para EGB3 y Polimodal del Profesorado Superior de Lenguas Vivas Nº 6007. Enfocarlo desde la perspectiva biográfica significó *“...superar el psicologismo y el sociologismo, promoviendo una transdisciplinaridad que permite una comprensión de lo humano más vasta y holística, tanto de los determinantes sociales como desde las problemáticas psicológicas que estos establecen...”* (Bolívar, 2002)⁴

³ Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., “La Investigación Biográfica-narrativa en Educación. Enfoque y metodología”. 2001. Madrid

⁴ Bolívar, A. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología... Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.4 , Nº 1, 2002

VI. ANÁLISIS DE DATOS RECOPIRADOS

Primera aproximación a la trayectoria de la cohorte 2009

-Uno de los cuestionamientos realizados en el trabajo es *de qué manera transitan los estudiantes por su carrera docente, en ese sentido estos datos nos dan una idea acerca de cómo transitan los estudiantes de Profesorado de Francés sus estudios, en particular cuál es la trayectoria y qué características presenta.*

En 2009 se inscribieron en 1º año del profesorado de francés ochenta y un alumnos, de los cuales sesenta y dos ingresaban por primera vez en la institución, y diecinueve eran re-inscriptos, ya sea re-inscriptos en la Carrera de Profesorado de Francés o habían cursado ya materias de otras carreras en la misma institución. Uno de ellos había ingresado a 1º año de francés en 2008, pero abandonó durante el cursado del primer cuatrimestre por problemas puntuales con una materia.

De sesenta y dos ingresantes, cinco no habían obtenido aún el título del nivel secundario, por lo que se vieron obligados a abandonar la carrera de francés, quedando cincuenta y siete. De los cuales, siete figuran inscriptos en la carrera y en las planillas de regularidad, pero no cursaron ninguna materia.

En 2010, de esos cincuenta alumnos que cursaron 1º año, solamente pasan a 2º año quince y de ellos solo cuatro regularizan en su totalidad las materias de 2º año. Otros tres estudiantes regularizan seis de las siete materias de 1º año y cinco cursan en forma irregular el 2º año. En realidad, regularizan pocas materias (entre tres y cuatro), en otros espacios curriculares no figuran en las panillas de regularidad, en algunos espacios figuran en lista pero no cursan y en otros quedan libres.

De ellos tres estudiantes no figuran en lista en la mayoría de las materias y en las que están inscriptos, no cursan. Algunos de estos alumnos asisten en calidad de oyentes a las materias por lo tanto no figuran en lista.

En el año 2011 pasan a 3º año de la carrera doce alumnos de la cohorte 2009. De estos alumnos solo cuatro regularizan todas las materias de 3º año, dos casi la totalidad de ellas y otros cuatro cursan en forma irregular el año. Del resto de alumnos, algunos regularizan muy pocas materias (entre dos y una); otros no figuran en listas y otros pierden la regularidad. Solo una alumna es la única de este grupo que regulariza todas las materias específicas (5) y no cursa las pedagógicas. Unos pocos de estos alumnos asisten en calidad de oyentes a algunas de las materias. También se observa el caso de dos alumnas que no figuran en lista en la mayoría de las materias y en las que están inscriptas, no cursan.

En cuanto a la situación de los repitentes, seis estudiantes de la cohorte 2009 se reinscriben en primer año en el 2010 para recursar las materias que no habían aprobado en el año anterior. Sin embargo, no logran aprobarlas en su totalidad. Una de las alumnas figura nuevamente re-inscripta en el año 2011 en dos materias de primer año regularizando sólo una.

En el año 2011, cinco estudiantes se inscriben en materias de 2º año. Tres de ellas regularizan casi el 50% de las materias; una de ellas regulariza sólo dos materias, queda libre en una y el resto de las alumnas no figuran en lista.

De la Cohorte 2009, siete alumnos de los que abandonaron el Profesorado de Francés continuaron en la Institución, ya sea en el Profesorado de Inglés o en la Tecnicatura de Inglés para el Turismo.

El recorrido de la Cohorte 2009 se inicia con un ingreso numeroso a la carrera, a medida que transitan su escolaridad se observa que la trayectoria real adquiere la forma de una pirámide invertida, correspondiéndole la menor proporción de la misma al último año. El desgranamiento ocurrido en el primer año aparentemente no es casual, es allí donde muchas posibles trayectorias quedan trucas, y es donde se diluye lo que parecía una alternativa, porque muchos alumnos eligieron hacer la carrera de profesor de francés como una segunda opción, ya sea porque no pudieron ingresar a la carrera que vinieron a buscar (en general Inglés); otros para ir adelantando las materias pedagógicas para luego, al año siguiente, reintentar "hacer inglés"; algunos cursan por tener algo que hacer; otros para probar y algunos, los menos, porque deseaban hacer el profesorado de francés..

El sentido que tiene hacer el primer año de esta carrera es distinto para uno y para otros, el derrotero que seguirá de esa decisión está signado por la elección y su propia motivación. Luego del segundo año se observa cómo se potencia, solo un grupo de estudiantes dan cuenta de una predisposición distinta, fundamentalmente centrada en la idea de "hacer la carrera", si bien no todos tuvieron éxito en el primer año (entendido esto como regularizar todos o al menos la mayoría de los espacios curriculares) los que no pudieron cumplir se reinscribieron en materias para recursar, claro que algunos tampoco tuvieron éxito.

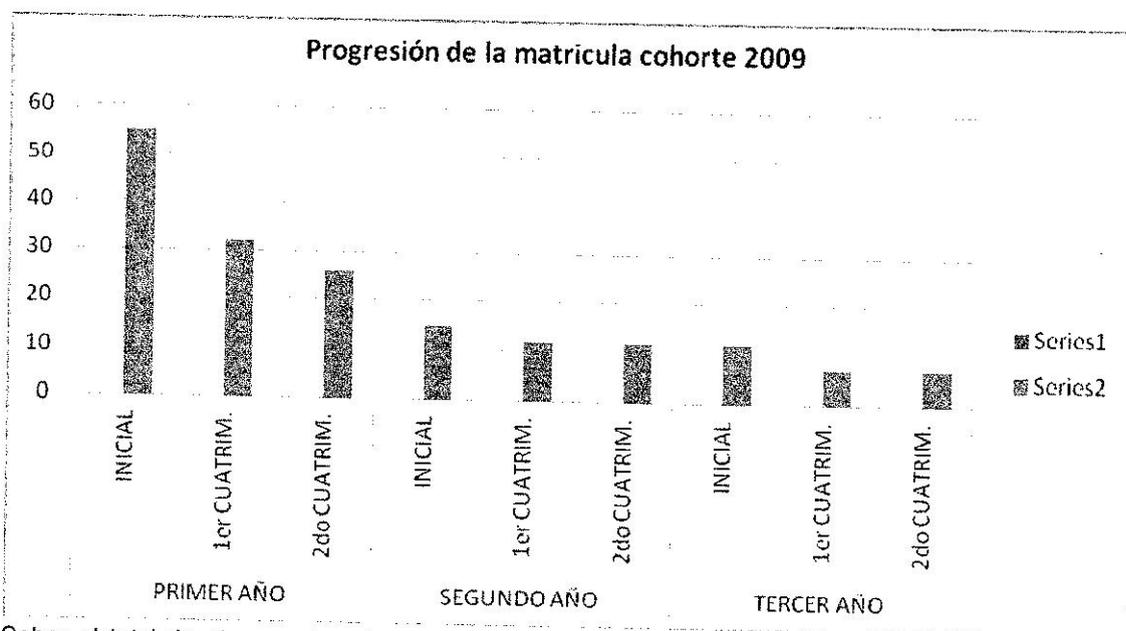
Hacia el tercer año y a medida que se ajusta más el número de estudiantes, se observa que el cursado final es diverso, solo el 30% regulariza la totalidad de los espacio curriculares; del resto, algunos regularizan materias de primer año y algunas de segundo. Al año siguiente, de doce estudiantes solo el 33% regulariza la totalidad de las materias, dos casi la totalidad y el 33% cursa de manera irregular, es decir hacen algunas materias y otras no; otros cursan pocos espacios.

De este modo, nos encontramos en la actualidad con un cuarto año al que asiste solo el 5% de los alumnos de aquella cohorte 2009. En este momento, de la totalidad de la matrícula inicial, el 20% de los alumnos están re-inscriptos y recursando materias de cursos anteriores.

Veamos cómo se produjo este recorrido en números absolutos durante los años 2009 a 2011:

Progresión de la matrícula (cuadro 1)

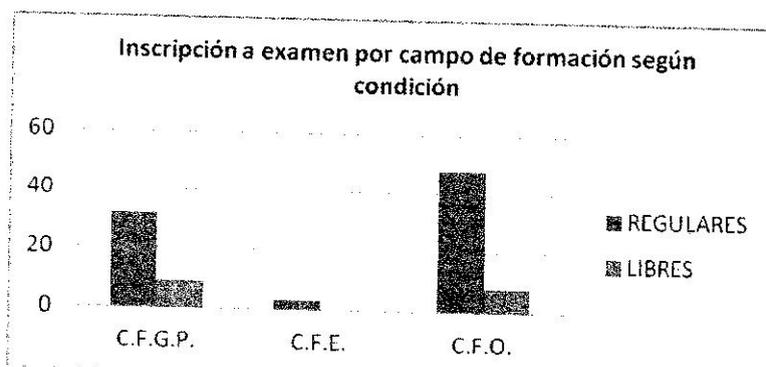
PRIMER AÑO			SEGUNDO AÑO			TERCER AÑO		
INICIAL	1er CUATRIM.	2do CUATRIM.	INICIAL	1er CUATRIM.	2do CUATRIM.	INICIAL	1er CUATRIM.	2do CUATRIM.
55	32	26	15	12	12	12	7	7



Sobre el total de alumnos inscriptos en la carrera se puede observar que al final del cursado hubo 77 inscripciones para rendir exámenes finales, de los cuales el 17% era alumnos libres y 83% regulares, de estos últimos un 48% se inscribió en las materias de la formación orientada, un 32% en las de la formación general y solo un 3% en las de la formación específica:

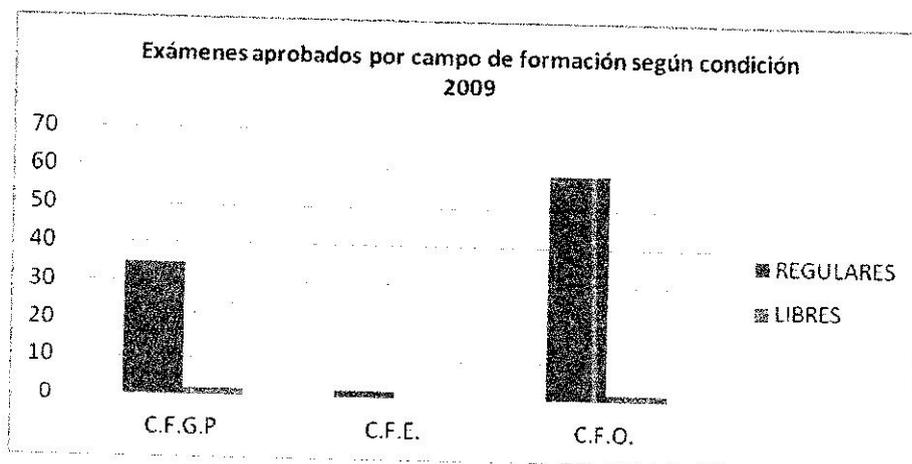
Inscripción a exámenes año 2009 (Cuadro 2):

2009	REGULARES	LIBRES
C.F.G.P.	32	9
C.F.E.	3	0
C.F.O.	48	8



Resultado en los exámenes en % (Cuadro N°3):

2009	REGULARES	LIBRES
C.F.G.P	35	2
C.F.E.	2	0
C.F.O.	59	2

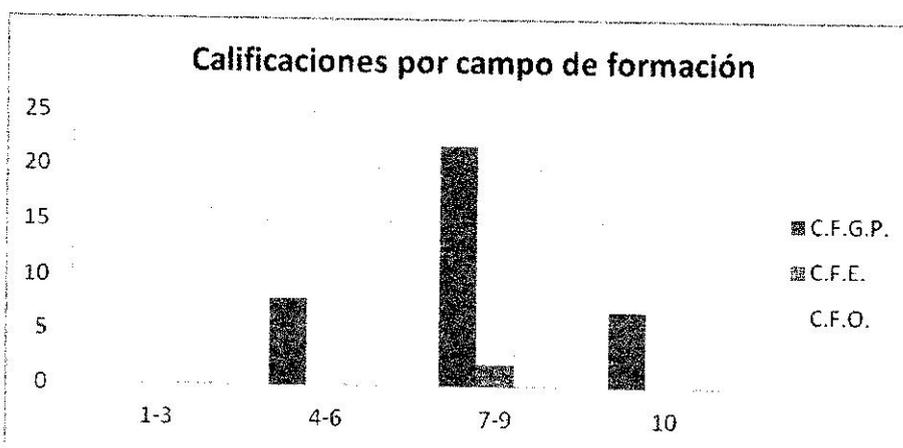


Del total de exámenes aprobados, a los rendidos en condición de regular le corresponde el 35% a la formación pedagógica, el 2% a la formación específica, y el 59% a la formación orientada; y a los rendidos en condición de libres el 2% pertenece a la formación pedagógica y a la orientada respectivamente. De esto se observa que la mayoría de los exámenes aprobados corresponden a la formación orientada y le sigue en proporción la formación general. Los estudiantes luego del primer año obtienen una mejor performance rindiendo exámenes de materias de las áreas específica y pedagógica. Así se va definiendo en qué campos tendrán mayor progreso académico y en cual menor.

Sobre las calificaciones obtenidas por campo de formación según la condición del alumno en la materia también se observa algunos aspectos destacados, por ejemplo, las notas más altas corresponden a las áreas de la formación general y de la formación orientada, mientras que el menor rendimiento se observa en la formación específica con 17 % de aplazados y un 20% que lograron calificaciones entre 4 y 6.

Finalmente de los veintidós alumnos que se presentaron a rendir materias del CFGP, el 100% aprobó, mientras que del CFE, sólo uno se presenta y aprueba. Del CFO, de los treinta y seis alumnos que se presentan a rendir exámenes, el 72,22% aprueba y reprueba el 27,78%.

	1-3	4-6	7-9	10
C.F.G.P.	0	8	22	7
C.F.E.	0	0	2	0
C.F.O.	17	20	20	4



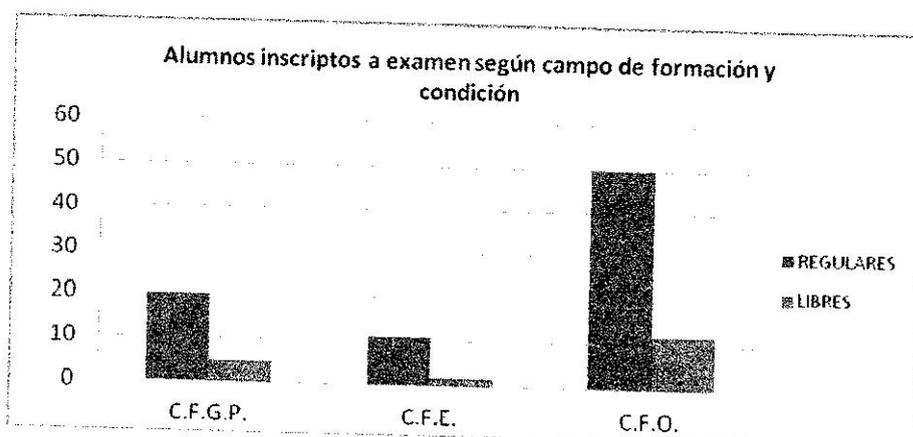
Entre los alumnos regulares, se evidencia menor ausentismo en los exámenes que entre los alumnos libres. Los campos en los que se registra mayor cantidad de alumnos inscriptos son el CFGP y el CFO, mientras que en el CFE, se registran sólo dos inscriptos, de los cuales uno no se presenta a rendir.

Respecto de lo sucedido en el 2010, se observa que del 100% de inscriptos para rendir examen en condición de regulares, el 50% corresponde a la formación orientada, el 20 % a la formación pedagógica y el 11% a la formación específica, mientras que entre los alumnos libres aumenta la proporción de inscripciones a exámenes, en la formación orientada es del 12%, en la general del 5% y del 2% en la específica. Esto también muestra una tendencia, hay aumento de proporción de alumnos que se inscriben a rendir libre una materia, esto da cuenta de que las trayectorias van variando que hay mayor cantidad de estudiantes libres en las materias, por otro lado aumenta la inscripción en la formación específica pero sigue siendo el trayecto menos elegido.

Inscripción a exámenes 2010 por campo de formación según condición (Cuadro N° 4):

2010	REGULARES	LIBRES
C.F.G.P.	20	5
C.F.E.	11	2

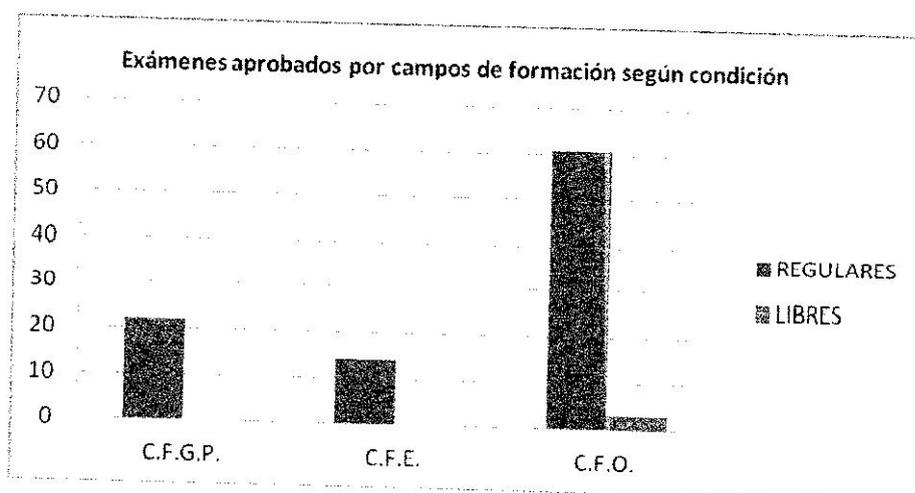
C.F.O.	50	12
--------	----	----



Respecto al rendimiento en los exámenes, de los 106 inscriptos para rendir solo 69 aprobaron, de los cuales el 3% de los aprobados son alumnos libres y corresponden a la formación orientada; de los alumnos regulares el 61% corresponde a la formación orientada, el 22% a la general y el 14% a la específica. En este cuadro se observa cómo los estudiantes tienen preferencia por rendir exámenes en el área de francés, en segundo lugar en la formación general y por último en la específica. Nuevamente el trayecto más elegido y en el que tienen mejor performance se constituye en la formación orientada, en segundo lugar en la general y finalmente en la específica.

Alumnos aprobados según condición (Cuadro Nº 5):

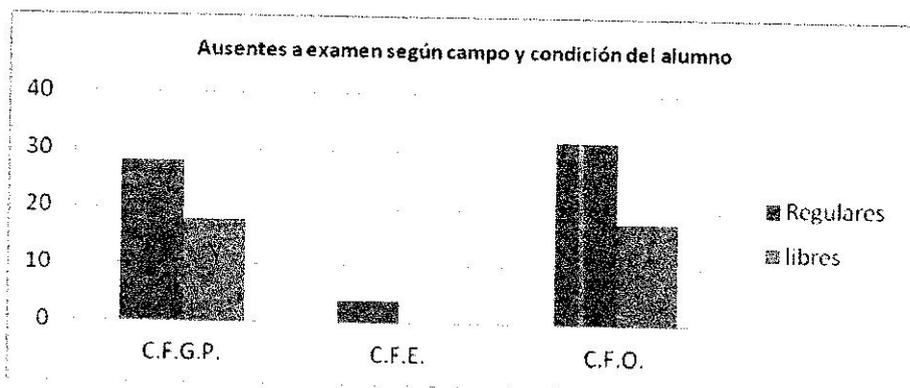
2010	REGULARES	LIBRES
C.F.G.P.	22	0
C.F.E.	14	0
C.F.O.	61	3



Nivel de ausentismo a exámenes según condición (Cuadro N° 6):

	Regulares	libres
C.F.G.P.	28	18
C.F.E.	4	0
C.F.O.	32	18

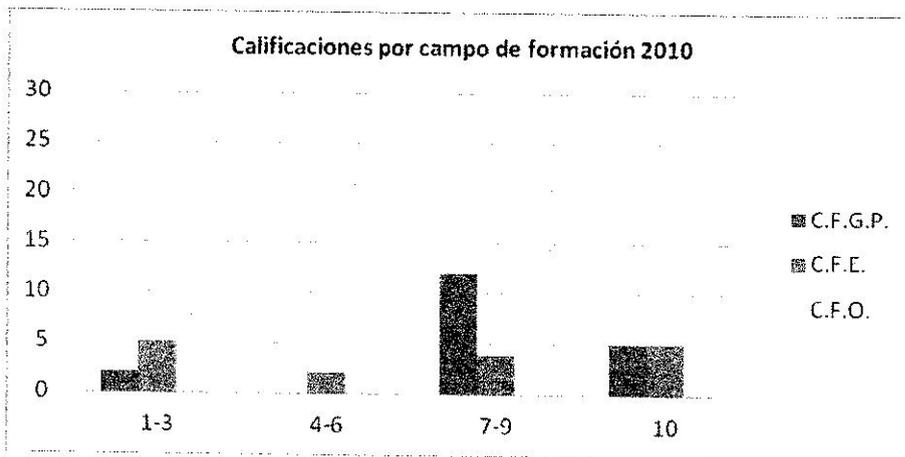
Por otro lado está el índice de ausentismo que se ve incrementado: del total de inscriptos el 36% no se presenta a examen.



En cuanto a los exámenes en los cuales se presentaron los estudiantes, se puede observar que las calificaciones obtenidas son mayores en porcentaje en el campo de la formación orientada con un 25% que obtuvieron entre 7 y 9, solo el 2% obtuvo 10; por otro lado son también, los que en mayor proporción obtienen las calificaciones más bajas entre 4 y 6 con un total del 21% y los que en mayor proporción fueron desaprobados. Si bien se observa que hay mejor performance en las materias del campo de la formación orientada es en el campo de la formación general donde se obtienen los mejores resultados, es decir los estudiantes son más exitosos.

Calificaciones obtenidas por campo según condición del alumno (Cuadro N° 7):

	1-3	4-6	7-9	10
C.F.G.P.	2	0	12	5
C.F.E.	5	2	4	5
C.F.O.	17	21	25	2

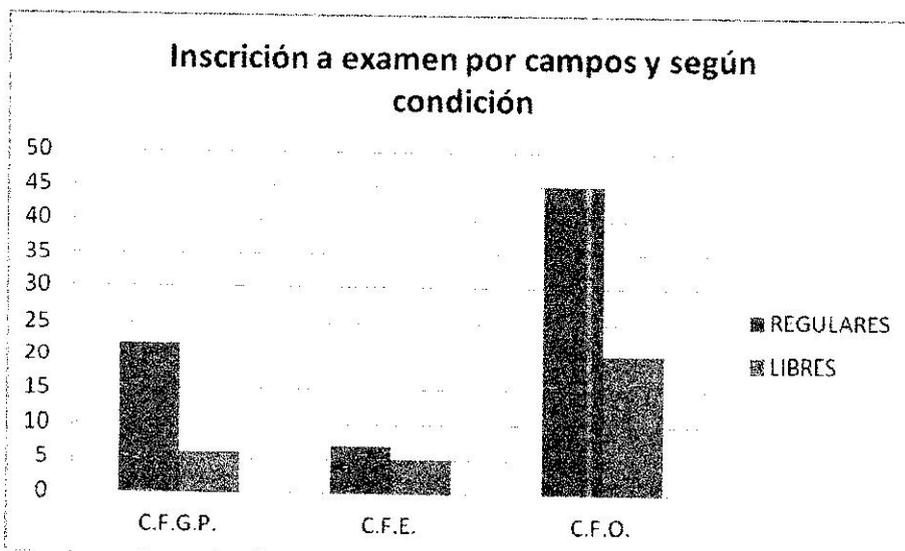


Finalizado los exámenes del segundo año de cursado, diciembre de 2010, se puede observar que la performance de los estudiantes se aproxima más a la trayectoria ideal descrita por el plan de estudios, los alumnos rinden más materias de la formación específica si bien sigue habiendo baches.

Por ejemplo en cuanto al rendimiento en el CFGP, se puede decir que el 12,5% no aprueba y que el 87,5, sí. Del CFE, el 30,7% no aprueba y el 69,3%, sí. Del CFO, el 25,45 % desaprueba y aprueba el 74,55%.

Inscripciones para rendir año 2011-2012 por campo de formación según condición (Cuadro N° 8):

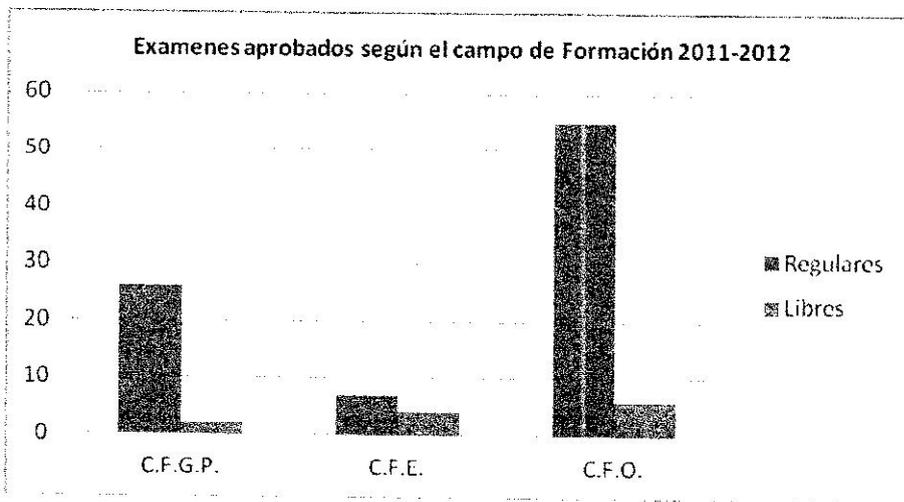
2011	REGULARES	LIBRES
C.F.G.P.	22	6
C.F.E.	7	5
C.F.O.	45	20



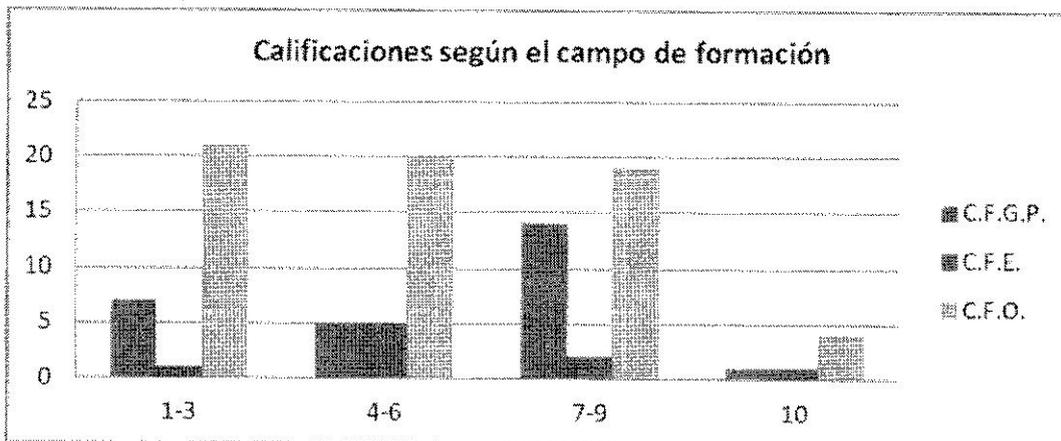
De las inscripciones registradas desde el turno febrero de 2011 a abril de 2012, se puede observar que en este periodo de tiempo la inscripción a rendir materias pedagógicas es casi nulo solo el 7% de todas las inscripciones y además son solo alumnos libres, y en proporción aumentan las inscripciones a exámenes de materias del campo de la formación específica. Por otro lado, se mantiene en este periodo el nivel de inscripción a exámenes de materias de la formación orientada, en el que se presentan el 55% de alumnos regulares y el 6% de libres.

Exámenes aprobados por campo de formación según condición (Cuadro N° 9):

2011-2012	Regulares	Libres
C.F.G.P.	26	2
C.F.E.	7	4
C.F.O.	55	6

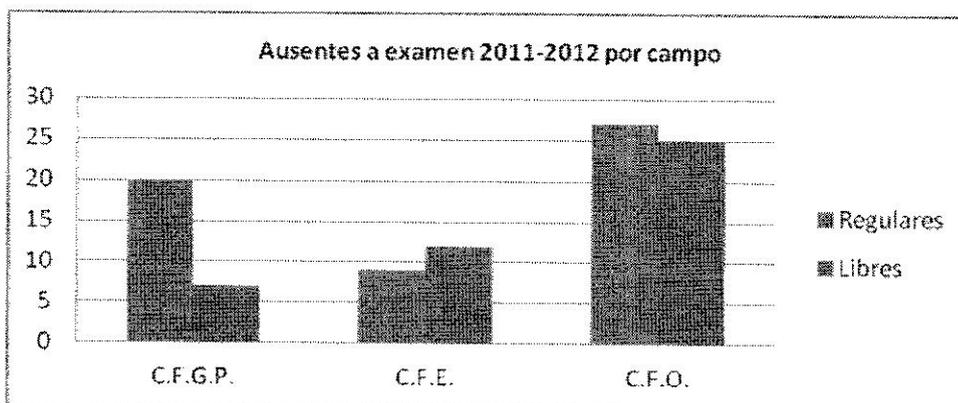


En este cuadro se observa que, en el rendimiento alcanzado por los estudiantes hay mayor proporción de alumnos que se presentan en condición de libres, lo que marca la pauta de la trayectoria al interior de cada cátedra y de cada alumno. Por otro lado, la mayor proporción de alumnos que aprueban exámenes pertenece al campo de la formación orientada con un 55% de exámenes del total aprobados, en cambio el 26% de los éxitos en exámenes corresponden a la formación pedagógica, y solo el 7% a la formación específica. Este mismo orden se visualiza en exámenes aprobados como alumno libre. De allí, se observa cómo la trayectoria se asienta con una mayor aproximación hacia la trayectoria ideal del campo de la formación orientada con mayor cantidad de exámenes rendidos, sigue esta tendencia la formación general aunque en menor proporción y finalmente la trayectoria en el campo de la formación específica se mantiene más atrasado en relación a la ideal propuesta por el plan de estudios.



Nivel de ausentismo en exámenes 2011-2012 (Cuadro N° 11):

2011-2012	Regulares	Libres
C.F.G.P.	20	7
C.F.E.	9	12
C.F.O.	27	25



Finalmente desde febrero de 2011 hasta abril de 2012 (alumnos de la cohorte 2009 que rindieron materias de 1°, 2° o 3° años), su rendimiento por campo de formación fue el siguiente: en el CFGP, se puede decir que el 23,33% no aprueba y que el 76,67 % sí aprobaron. En el caso del CFE, el 10% no aprueba y el 90%, sí, y respecto del CFO, el 33,33 % desaprueba y aprueba el 66,67%. Al interior de cada campo el progreso es distinto en comparación entre campos. Esto muestra que el campo de la formación general es donde hay un mejor progreso de los estudiantes hacia el cumplimiento de la trayectoria ideal, que es seguido por el campo de la formación orientada y el campo de la formación especializada.

De hecho esta característica del progreso diferenciado en los campos de formación anuncia modos de hacer la carrera, en los que la trayectoria formal es el producto de la selección subjetiva de las posibilidades y disposiciones de los estudiantes. Que el progreso diferenciado por campo, la performance diferenciada en los rendimientos y los ausentismos también dan cuenta del cómo se construyen trayectorias diferenciadas, mediadas por trayectos específicos y que consolidan modos de cursado. La proporción de estudiantes que abandona la carrera o la escasa

cantidad de estudiantes que regularizan las materias dan una visión sobre sus trayectorias formalizadas, aquellas que están instituidas como progresos ideales.

Segunda Aproximación a las Trayectorias

Tomemos como punto de partida la pregunta inicial de nuestro trabajo:

- *¿Cuáles son los factores que inciden en la deserción y repitencia en la Formación Docente Inicial del Profesorado de Francés y que inciden en su trayectoria formativa?*

Para entender este interrogante y contextualizarlo es necesario abordar la cuestión desde una perspectiva multireferencial y hacia el final podemos dar una impresión más acotada.

Como aspectos sobresalientes y que dan cuenta de la trayectoria de los estudiantes se ubican *el interés desarrollado en la carrera*, este es uno de los aspectos más destacados por los estudiantes, todos coinciden que sienten mucha motivación por la carrera. En su mayoría, los entrevistados cuentan que se cruzaron con la carrera, que fue fortuito el ingreso, pero la relación que han desarrollado con los profesores del campo de la formación orientada ha producido un alto impacto positivo, sienten que los han convencido para quedarse. Por otro lado están los que ya tenían una experiencia previa en francés y por su conocimiento eligieron la carrera. En ambos casos, los alumnos coinciden en que la carrera se constituye en un espacio de *contención* que les permite desarrollar un sentimiento de pertenencia “De los profesores de las materias en francés, señala que no solo motivan a los alumnos sino que “saben un montón”, que son capaces de contestar cualquier pregunta. Cree que no se debe encontrar muchos docentes con estas características en otras carreras. Aprecia, además, la manera en que dan las clases” (Juan). Destacan no solo la motivación y el vínculo afectivo que desarrollan sino también lo que saben o demuestran los profesores que saben, así visto el deseo de éxito, si bien están las preferencias individuales, se nutre de lo que los profesores son capaces de captar, el profesor en este corto trayecto –que en general lo sitúan en los primeros meses del primer año– adquiere una notable importancia, su figura es relevante tal vez determinante en la convicción que se tiene de que se ha elegido, aunque sea por casualidad, a veces por decisión, la carrera que deseaban hacer.

En este mismo sentido se destaca la relación con los profesores, todos los entrevistados sostienen que el vínculo que se establece con sus profesores de francés es muy bueno y les otorgan un lugar de importancia, “Cree que los docentes de las materias en francés les tienen más confianza, y les dan más confianza” (Germán). Algunos rescatan el interés por las materias pedagógicas –pocos– porque les han resultado interesante, sin embargo no destacan al docente ni a la relación que tienen con ellos, cuando resaltan el interés por la carrera siempre es pensando en los profesores de la formación orientada.

La mayoría destaca el lugar que ocupan sus compañeros pero no en el mismo sentido. A todos les cuesta estudiar en grupo, algunos inclusive son más decididos y señalan que eso dificulta muchísimo el estudio, sienten que se dispersan demasiado, que se pierde demasiado tiempo. Por lo tanto, la mayoría prefiere estudiar solo, en casa, por lo tanto el aprendizaje con otros no es una alternativa. Sus compañeros son reconocidos como tales, destacan su importancia desde el punto de vista del compartir en el aula o afuera pero sin relación con el estudio, de hecho si involucra el estudio lo ven como una dificultad y no como una colaboración, además nunca son destacados

como compañeros de estudio solo como aquellos con quienes cursan la carrera. La presencia del par no tiene un lugar relevante en el pertenecer a la carrera o en el avanzar en ella, no es otro significativo para el estudio que impacte decididamente en su trayectoria, sino que es alguien que también hace la carrera pero no que lo acompaña. Todos los que destacan a sus compañeros lo hacen señalando cómo se relacionan pero nunca están asociados ni al estudio ni a las tareas escolares.

Por otra parte, todos señalan que se requiere de un espacio para estudiar y de ciertas condiciones que les permitan concentrarse, fundamentalmente que nadie los perturbe, teniendo al alcance el material necesario. Lo coincidente es que para tener éxito en el estudio son necesarias ciertas condiciones relacionadas con las horas de estudio que dispone cada uno, Celina afirma que “para estudiar dice, lo hace sola, prefiere estudiar y trabajar sola, así aprendió, y así aprende. Dice que le gusta hacer esquemas o redes, que estudia en casa y a veces se pone frente al espejo a repetir y a explicarse ella misma, en la casa tiene espacio para estudiar, sea su cuarto o el living”, estudiar aislado de sus compañeros nos muestra acerca de prácticas establecidas entre ellos, si bien la mayoría se ubica en este sentido, de ello da cuenta también Dora “a ella le encantan las materias pedagógicas. Siente que no tiene problemas con los textos, solo al principio le costó porque hacía mucho que no estudiaba, le costó horrores pero su esposo la ayudó con el vocabulario”. El estudio no es con los compañeros, las dudas y dificultades se resuelven de manera independiente.

Algunos estudiantes sienten que hay profesores que se constituyen en una dificultad para avanzar en la carrera, en realidad muchos coinciden en señalar que en las materias pedagógicas, desde el primer año, se presentan algunas dificultades, no porque no estudien sino por la “forma en que enseñan e inclusive en cómo toman los exámenes”, esto hace que se sientan muy desorientados, y a veces son causas de abandono de la carrera. Este es el caso de Juan que tuvo vivencias decepcionantes “Pero hubo algo que no anduvo bien y Juan abandonó a poco de iniciar. No le gustaba que le fuera mal. Él le ponía empeño: todo su tiempo lo dedicaba a estudiar. Quería hacer la carrera en el tiempo estipulado. Le iba bien en todas las materias menos en una: Sujeto del Aprendizaje. Juan trató de adaptarse al uso del blog que exigía el profesor. Éste no les daba muchas opciones: debían entregar los trabajos por el blog, a pesar de que habían muchos compañeros que no tenían computadora y eso no le gustó. Había mucho descontento entre los alumnos. Juan enviaba sus trabajos por Internet. Y un día le preguntó si estaban bien, el profesor le contestó que no había recibido ningún trabajo de él y que ya estaba libre. Juan se sintió muy mal y no sólo abandonó la materia sino que abandonó también la carrera.” Sin embargo Juan volvió porque es un estudiante una fuerte determinación en su carrera, que era iniciarla y finalizarla en cuatro años, a él no le interesaba “perder” un año, no le interesaba si debía volver a empezar de cero, solo era importante cómo creía que debía hacer la carrera, porque le iba muy bien en todas las otras materias y estaba convencido que la haría en cuatro años. En este caso, en la subjetividad se impone el modelo establecido por la trayectoria ideal, no es el deseo del estudiante en soledad, es la fuerte marca del sistema que le demanda un modelo de progreso determinado, la carrera es un todo significativo, y en su vida es un todo o nada.

Para él la forma de trabajar en esa asignatura le significó una traba en sus estudios, siguiendo un modelo ficcional de avance-par él no hay otro-, el tipo de actividades que se exigía condicionó sus posibilidades de éxito, sin bien regresó el año

siguiente y hoy continúa la carrera, se puede observar que se destaca el impacto que puede producir un docente en la continuidad o no de la carrera, seguramente habrá otros Juanes que se fueron pero que ya no regresaron, otros a quienes se les dificultó avanzar por la carrera siguiendo el trayecto establecido.

Para algunos de los estudiantes la escasa proporción de materias de la formación orientada es una problemática, insisten sobre la gran cantidad de materias de la formación pedagógica, en que proponen una modalidad diferente de trabajo, pero sobre todo, esto es percibido como una contraposición entre campos, no le otorgan importancia al campo general, algunos manifiestan no encontrarle sentido a lo que se trabaja allí, sumándole una fuerte crítica relacionada con el contenido al que observan como repetitivo, al menos esto lo destaca Germán "En relación a las materias de la formación orientada señala que en principio son dinámicas, algunas aburridas, pero lo que las hace dinámicas y por ello le gustan es la participación, inclusive cuando se equivoca. Comenta que para él, la carga horaria de las mismas es escasa y que deberían tener más horas y materias de formación orientada que de pedagógicas.". Con Germán coinciden otros estudiantes que no ven la carrera como una unidad sino como recorridos separados, diferenciados y de demandas particulares, con modos de trabajo diferentes que plantean recorridos específicos, lo que produce disposiciones diferenciadas a la hora de abordar el estudio. Lo que era un trayecto integral/ideal inicial ahora se constituye en sub-trayectos por campos, no solo desde la interpretación que los estudiantes realizan sino desde sus prácticas porque su performance por campo de formación en los exámenes finales es distinto en función del campo del que se trate. Esto coincide en cierto modo con el análisis realizado sobre cada caso entrevistado y sobre la performance general de la cohorte 2009, se observa que muchos estudiantes como Celina tienen un progreso notable en las materias de la formación orientada pero no han rendido materias de la formación general, o han finalizado muy pocas.

Por otro lado los estudiantes también hacen comparaciones relativas a los campos de formación y al desarrollo de las asignaturas. En ese sentido sienten que pueden opinar con relativa autonomía sosteniendo diferencias, importantes, entre la forma de trabajo en las materias; por ejemplo para los estudiantes que están cursando, la enseñanza en las materias de la formación orientada esta mejor valorada que la del campo de la formación general. Algunos opinan que la forma de enseñar es muy distinta, que los profesores de estas materias son más cercanos a los estudiantes, que sus modos de relacionarse le brindan más confianza al alumno y que las clases tiene un carácter más dinámico. Uno de los entrevistados, en relación a las materias de la formación orientada, señala que en principio son dinámicas, algunas aburridas, pero lo que las hace dinámicas y por ello le gusta es la participación, inclusive cuando uno se equivoca.

Otra es la visión de las materias de la formación general, allí los estudiantes ponen el ojo de la crítica, fundamentalmente respecto de la forma de enseñar y de las prácticas que realizan comúnmente los estudiantes en los horarios de clase "En cuanto a las materias de la formación general Juan las siente muy dispersas. No las ve necesarias. Por ejemplo, en la materia Instituciones ven mucha historia y aunque está relacionada con los cambios educativos, él no la considera relevante. También opinan sobre la falta de relación del contenido que estudian, la repetición de la bibliografía, la importancia relativa que le dan al contenido que se estudia, hasta inclusive destacan la edad de los profesores como un dato relevante "En relación a su

carrera sostienen una crítica muy fuerte a la formación general y pedagógica, señala que los profesores utilizan los mismos autores todo el tiempo, que sostienen un modo de enseñanza que no se aparta de lo que está escrito, buscan la repetición de lo mismo como lo dijeron los autores, además se los lee desde el primer año y se cansan de ellos porque siempre hablan de lo mismo. Para él, los profesores de estas materias son muy esquemáticos, repetitivos, tanto en Currículum y en Aprendizaje, no tiene sentido a que no les den otro punto de vista". Sin embargo, esto se contrapone a su desempeño como estudiante, por ejemplo cuando se presenta a rendir examen puesto que desde el primer año tienen una mejor performance en las materias de la formación general que en las materias de la formación orientada, no solo en proporción a exámenes aprobados sino también a las calificaciones obtenidas, las de la formación general son mejores.

El común denominador de esta situación parece ser el haber elegido la carrera como segunda opción, esto marca la trayectoria realizada Germán "Cuenta que llegó a la carrera porque trabaja en un remis y lleva a muchos turistas, es así como aprendió a hablar inglés bastante bien, un día vio en el diario la publicidad del Profesorado de Inglés en el Instituto y pensó que no sería difícil, pero cuando llegó a inscribirse ya habían iniciado los cursos y no se más recibían inscripciones para esa carrera. Desconocía que también podía estudiar francés. Una de las chicas que estaba inscribiéndose detrás de él le dijo que podía inscribirse en francés y hacer algunas materias pedagógicas ese año y el año próximo pasarse a inglés, que muchos chicos hacían así, por lo que se volvió y se inscribió en francés. Su idea no era estudiar francés, tampoco se le había ocurrido, pero se anotó en un principio para hacer el primer año y luego volver a inglés, pero cree que no pasaron ni siquiera dos semanas que se dijo "ya está, esto es lo mío".

La decisión de hacer la carrera no es una elección pensada, imaginada, quizás si lo sea elegir ser profesor, porque está en sus posibilidades, pero no elegir ser profesor de francés, es un eventual, un acontecimiento que se consolida al poco tiempo del ingreso y que se convierte luego en un proyecto de vida, diferente, que en algunos casos, se da por casualidad.

No da de este modo en todos los casos, algunos eligen la carrera como primera opción porque analizan otros factores, por ejemplo el laboral. Este es el caso de Sara que "se inclinó por el Profesorado de Francés por diversos factores. Tuvo una profesora que les hablaba de los lugares donde necesitan profesores de francés. Así vio que hay posibilidades laborales para los profesores con esta formación. Además el profesorado es gratuito lo que es muy bueno para ella. Por otro lado ve que sus antiguos compañeros de la Universidad Católica que ya se recibieron, necesitan el francés para trabajar. En la Universidad Católica vieron más inglés y muy poco francés. Sara piensa que el francés es una herramienta importante para desempeñarse en turismo, ámbito que le atrae mucho." No solo es una alternativa porque se ve prometedor desde el punto de vista laboral sino que para Sara es una forma de saldar una cuenta que le quedó de cuando estudiaba turismo en la Universidad y tuvo que abandonar porque se embarazó, además de otras circunstancias personales. Sara ve una opción, este trayecto formativo es posible y aceptable porque hay algo pendiente en ella, algo que no cerró en su vida y, de "costadito" - indirectamente, va a alcanzar esos objetivos relacionados con trabajar en el ámbito del turismo; el profesorado de francés en realidad pasa a compensar lo que no pudo lograr y a través de ello está próxima a su objetivo inicial, eso lo hace notar en

su decisión "Le cuesta concentrarse con tantas cosas, pero está dispuesta a terminar. Reconoce que al irse de la casa paterna todo se le complicó.... Pero no va a abandonar."

Otros, como el caso de Dora llegaron a francés por la experiencia que ya tenían con el idioma, no solo tuvo este idioma en el colegio sino que además hizo viajes al exterior a países donde se hablaba el idioma, también concurrió a la Alianza Francesa, y está claro que su elección de carrera es muy distinto a otros casos. Más allá de eso, siente que en primer año le fue muy bien, en segundo tuvo algunos inconvenientes en especial en las materias de la formación orientada, cree que "subestimó Lengua Francesa", sin embargo su dificultad mayor la observa en el tiempo que dejó de estudiar, le costó volver a tomar el ritmo, sus 39 años le pasan factura cuando debe estudiar, siente que es "mucho" pero está decidida a hacerlo.

Un aspecto importante y que todos destacan es el trabajo. Este es un condicionante importante ya que todos son adultos y muchos de ellos tienen necesidad de trabajar y hay otros que quieren hacerlo, lo que genera un impacto importante en el abandono y la repitencia. Así lo expresa Germán "Las cosas que hacen difícil la carrera están asociadas a la edad por un lado, porque cuando uno tiene más edad hay más responsabilidades y es más difícil hacer la carrera. La exigencia física y las demandas del estudio son importantes pero cree que es necesario priorizar la carrera para realizarla, también muestra resignación señalando que es lo que "hay que pagar" para hacer estudios superiores". Para otros si bien no es obligatorio trabajar lo ven como parte de su vida, es una necesidad distinta, no tiene que ver con la manutención pero siempre lo sintieron como necesario; aquí también vemos su huella en su progreso de la carrera, tal es el caso de Celina "Si bien reconoce que el trabajo para ella no es una necesidad para sobrevivir, si lo es para obtener algunas cosas como calzado, libros o lo que ella le gusta, ya que si bien su madre tiene lo suficiente, ella aprecia tener sus propias cosas. Dice que ir a estudiar no le genera demasiado gasto, porque solo toma un colectivo y es barato, al compararlo con otros lugares donde es más caro".

Los factores que dificultan el cursado se multiplican según las experiencias de vida que son particulares a cada alumno. En el caso de Sara, la familia propia es un condicionante para el desarrollo de su carrera, ella quedó embarazada cuando estaba cursando una carrera en la Universidad Católica y tuvo que dejar, por una parte por el embarazo y luego por el cuidado del bebé y por otra parte porque no podía pagar las cuotas. Luego comenzó la misma carrera en un instituto terciario donde cursó cuatro idiomas, allí se produce su primer acercamiento con el francés y le apasionó. Al enterarse que en el Instituto Lenguas Vivas estaba la carrera comenzó a cursarla con su madre "Ese año Sara se fue a vivir sola. Tenía que ocuparse de su casa, de su familia, cocinar...y estudiar. Le costó mucho y le cuesta todavía, es por eso que cursa la carrera de forma irregular. Abandona, luego retoma. Ahora Sara trabaja por la mañana y su situación de estudiante se vuelve complicada. En este momento, Sara está abocada a rendir las materias que se le están por vencer. Pese a todo no quiere abandonar". El trabajo, la familia, las obligaciones del hogar dificultan las posibilidades de hacer la carrera, el tiempo es insuficiente, sin embargo el entusiasmo no decae y el deseo de seguir la mantiene en carrera, esto lleva a atrasarse no solo en rendir exámenes sino también en recursar materias.

Los que dejaron... ¿de trayectorias inconclusas?

La diversidad de situaciones, condiciones y expectativas de los estudiantes dan origen a diversos trayectos. Los intereses singulares, el deseo del progreso socioeconómico, la posibilidad de situarse en un puesto laboral donde económicamente puedan subsistir, lograr una posición económica refleja como cada expectativa de progreso está asociada a lo educativo, en general a estudiar "para ser algo". Por lo que abandonar la carrera en primer año, al inicio, durante su cursado o luego de cursar este primer año, no es el resultado de un mismo indicio, constituye en realidad la expresión de las circunstancias de partida de los estudiantes, en algunos casos es porque el profesorado de Francés es una segunda elección, es decir no hay determinación de los estudiantes por hacer la carrera, la realizan para tener algo que hacer, no perder el año o con la expectativa de ir adelantando para un futuro ingreso a otra carrera como inglés. Por otro lado están los casos de aquellos que se inscriben en el profesorado de francés porque no hay una propuesta específica para el turismo y se ven en la necesidad de cursar este idioma para tener una opción laboral, veamos el caso de Néstor: cuando se inscribe en el profesorado de francés, él ya había cursado otras carreras, tiene un puesto laboral pero su interés por el francés reside en conocer esa lengua, llega al instituto a aprenderlo para desarrollar su actividad en turismo, en su trabajo, de allí que solo cursó las materias específicamente de francés y dejó de lado todas las materias pedagógicas, a él no le interesa ser profesor sino solo saber el idioma. Asistió unos años en forma bastante irregular y lo hizo porque vio en ello una posibilidad de progreso en su carrera debido a la gran cantidad de turistas franceses que visitan Salta.

Cuando los estudiantes están muy decididos respecto de lo que buscan es muy difícil modificar en el profesorado sus objetivos, en el caso de Néstor, tenía apreciaciones muy positivas sobre los docentes de la carrera, que luego se confirmaron cuando cursó pero continuó con su deseo de aprender solo francés sin hacer el profesorado "Todo el mundo decía que eran muy buenos profesores y cuando empecé, me sorprendí porque yo hice la tecnicatura y si bien los profesores no son los mismos del profesorado de francés, la verdad que tienen un nivel muy alto". Néstor por más que siempre quiere volver al profesorado, sus compromisos laborales no le dejan tiempo para continuar con la carrera el trabajo se constituye así en un condicionante importante para continuar con los estudios. Por otra parte reconoce, al igual que otros alumnos que se quedaron en la carrera, que en el profesorado los profesores "cuidan más a los alumnos, los ayudan más y los orientan más", no fue esto suficiente para tomar la determinación de continuar con el profesorado. Reflexiona que a veces el mal trato o la escasa atención de los alumnos puede constituir una razón por la cual los estudiantes se van. En su caso se fue porque ya había conseguido lo que quería.

La elección de francés como segunda opción es parte del discurso de los alumnos que son regulares y de aquellos que ya no están; a veces ese discurso es independiente de la edad, es decir no importa si son adultos jóvenes o mayores, los que continúan sus estudios en la gran mayoría sostienen esa apreciación. Además, todos valoran a los docentes de las materias del campo de la formación orientada, las opciones en segundo lugar, en particular para aquellos que dejaron la carrera, aparecen otros intereses en sus elecciones y pareciera que estos al final terminan

prevaleciendo, aunque en ocasiones como en el caso de Néstor, no necesariamente logre en su totalidad lo que había elegido por primera vez. Esta situación podría definirse dentro de las trayectorias inconclusas o trayectos parciales, sin embargo no es el modo más adecuado de verlas, es necesario ensayar otras interpretaciones, pues las motivaciones personales, las expectativas y la situación en la que toman la decisión de iniciar la carrera de aquellos que luego abandonan son específicas. No se podría considerar como fracasados, porque en realidad alcanzan sus metas, tampoco podríamos decir que son desertores porque no eligieron seguir todo el profesorado, no podemos decir que sus trayectorias son inconclusas porque se concluyen acorde a sus intereses, solo se constituye en un tipo de trayectoria personalizada, distante de la trayectoria ideal.

Las huellas del Sistema Educativo

En general los niveles de educación previos al profesorado son evocados como satisfactorios e idealizados como generadores de hermosos recuerdos. Pero estos buenos recuerdos refieren –casi exclusivamente- a las amistades y los compañeros de estudio.

También recuerdan algunos maestros o profesores porque sabían enseñar, porque sabían relacionarse y/o porque no sabían o no podían hacer ninguna de las dos cosas.

Al pensar en las situaciones de enseñanza – aprendizaje los recuerdos privilegian la forma por sobre el contenido. Prácticamente no queda registro de los aprendizajes realizados en términos de contenidos; sin embargo hay una plena conciencia de los aprendizajes necesarios no realizados.

Algunos como Celina, Sara, Juan y Dora piensan que la escolaridad secundaria fue instrumental para elegir la carrera de profesor de inglés, aunque Germán solo coincide en la necesidad de ser profesor para encontrar formas distintas de enseñar a las que él recuerda de cómo a él le enseñaron.

La autoimagen como estudiantes de primaria y secundaria se construye en relación con la obtención de buenas calificaciones, de premios en la escuela por alcanzar algún objetivo o con el haber tenido que rendir materias o no, y no faltan algunas curiosidades...

En tal sentido, dice Germán que “participó del concurso de lectura y lo ganó, le dieron como premio un libro de verbos y lo leyó varias veces, desde entonces que le gusta leer, siempre su materia favorita fue literatura”, pero refiriéndose a su experiencia en la secundaria cuenta que era muy rebelde, que lo era desde la primaria, pero que una experiencia en la escuela con su madre le hizo ver las cosas de otro modo, le cambió la orientación a su mundo.

En su mayoría las experiencias escolares fueron importantes, no por el conocimiento que lograron porque casi nadie recuerda este aspecto sino por los vínculos afectivos con los profesores o sus compañeros, por los derroteros de éxitos y fracasos, por las formas de enseñar que predominaban, la huella que dejó el sistema escolar anterior está restringida a una memoria anecdótica situada en los vínculos con los otros y particularmente con lo afectivo y muy escasamente con el aprendizaje.

Sobre su carrera son pocas las huellas que se encuentran en relación con experiencias de francés, en el caso de Juan hizo francés en el colegio solo por hacerle una broma a su madre, aunque esto le sirvió para decidirse sobre la carrera; en el

caso de Dora porque tuvo experiencias extraescolares con el francés además de que debió cursarlo en la escuela y también en el caso de Ana que lo tuvo en el colegio, en cuanto al resto de ellos, todos se encontraron por casualidad con la carrera; esto se da particularmente en los casos de los entrevistados que abandonaron. Llegaron eventualmente, para hacer algo y no estar la vicio, pero no les fue bien, algunos llegaron a cursar el primer año sin rendir nada, otros el primer año y rindieron alguna materia, otros cursaron hasta el segundo año aunque no pudieron más con la carrera.

Los mandatos familiares

Nuevos matices emergen en la comprensión de las trayectorias si se incluye en el análisis la trama de vínculos familiares en la que los estudiantes están insertos, teniendo en cuenta –además– el perfil familiar desde el aspecto económico, nivel de ingresos, cultural –nivel educativo alcanzado– y experiencias sociales de parientes significativos. A las elecciones subyace la impronta de los *mandatos familiares* en algunos casos de manera más explícita que en otros.

Porque *“la autopercepción en términos de roles posibles (...) está íntimamente relacionada con los vínculos que estos sujetos tienen con “otros” de su familia, de su barrio (...) y de cómo los resignifican, subjetivándolos.”* (Ilvento, M. 2010: 126)

Tenemos a Juan que no elige estudiar lo que su padre le propone, Juan está decidido a estudiar, a no dejar la escuela, él se debate entre el mandato y el deseo de su padre y sus propias ganas, él quiere estudiar francés, ahora en el profesorado. Su padre no estaba muy convencido y le propone hacer otra carrera sea más redituable y que pueda vivir una vida cómoda económicamente, sin embargo Juan estaba decidido, a su madre le gustó la idea, además él estaba convencido y seguro de sí mismo, entendió que podía hacer otra carrera pero prefirió seguir su inclinación. Sus amigos lo alentaron también en su opción y él se siente feliz con su elección. A veces se compara con su hermana que es según su opinión más “inteligente” y que hace dos carreras a la vez.

A Silvia le pasó algo similar pero con algunas diferencias, en realidad el hecho de ser mujer, en su familia tenía un rasgo particular ya que ellos estaban convencidos de que el estudio era para los hombres y el hogar para las mujeres “en mi casa – dice– los varones estudian y las mujeres se quedan en casa”, pero ella no quería que así fuera. Cuando joven tuvo una experiencia que la marcó para toda su vida, quedó embarazada en esa ocasión pero aún así, con la ayuda de un amigo Javier, continuó su vida, y luego se casó con él, con quien tuvo una nena que era muy pequeña cuando inicio el cursado de la carrera, sin embargo ella cuenta que él siempre la incentivó y valoró sus capacidades y la apoyó y apoya en la realización del profesorado, para ella es muy difícil más aún al inicio porque parte de su entorno familiar intentó desanimarla.

Por el lado de Germán las cosas son distintas, para él un hermano mayor era su ejemplo de vida, quien luchó en la guerra de Malvinas, y siempre que escribía una carta desde las islas le dedicaba una parte a él. Sus padres siempre le dieron libertad con lo cual pronto se hizo casi responsable de sí mismo. Cuenta que al volver su hermano de Malvinas siempre le aconsejaba y que él le prestaba atención. Su madre también fue muy importante, de hecho cuando Germán iba mal en la escuela ella era quien daba la cara, así debió cambiarse de colegio y pasó por varios de ellos debido a que era muy rebelde hasta que un episodio con su madre en un colegio privado le dio

un giro a su vida, su madre decidió no hacerse cargo más de él, y tuvo que “tomar la vida en sus manos” sobre todo la responsabilidad por sus estudios.

Para Celina, su familia, en este caso su madre, ha tenido una impronta muy importante en su carrera, ella la eligió porque no pudo ingresar a inglés, sin embargo su experiencia en primer año la marcó definitivamente. Celina tuvo un recorrido amplio por otras carreras, en principio influenciada por una profesora de turismo del secundario, con quien sus compañeros la cargaban diciéndole que era su mamá, por las calificaciones que obtenía. Se fue de viaje, y allí por influencia de ella estudio turismo, pero no pudo terminar por trabajar, luego inicio otros estudios que también los dejó inconclusos, al volver a Salta por pedido de su madre buscó donde estudiar, quería hacer inglés pero no pudo ingresar y lo hizo en francés, hubo veces en que quiso dejar, pero no lo hizo y ahora está decidida a recibirse, pero siempre destaca el apoyo de su madre.

El caso de Dora es diferente ella señala que su familia, en especial sus padres siempre estuvieron en conflicto, que tuvieron un matrimonio difícil, esto le afectó en la escuela según ella misma lo recuerda, hasta que su madre decidió prestarle un poco más de atención. Sin embargo el interés por estudiar y lograr una carrera de nivel superior es una decisión personal basada en su experiencia.

¿Qué hace la diferencia en las trayectorias?

Cuando Cerletti –trabajando con las ideas de Badiou- refiere al *sujeto subjetivo de la educación*, no piensa en un sujeto preexistente que se va nutriendo de las situaciones en las cuales participa en un sentido constructivo. En cambio, hemos referido a los sujetos como *multiplicidades* y de hecho hemos tenido que mirar a cada uno de nuestros estudiantes en su singularidad para entenderlos como multiplicidades, análisis que dejó poco espacio para las generalizaciones. Así dice Cerletti:

*“...cada **sujeto** es una multiplicidad infinita cuya **subjetivación** depende de ciertas circunstancias... (O.C.: 109)*

Para ello:

“...tanto los saberes puestos en juego como quienes participan en una situación educativa se organizan de una manera singular a partir del encuentro que la situación posibilita, la subjetividad que tiene lugar será propia de ese encuentro...” (O.C.: 109)

Algunas situaciones en la carrera pueden entenderse como singularidades débiles, en este sentido el caso de Celina con su vacilación sobre la carrera, cursa y trabaja, deja porque trabaja, no rinde las materias porque trabaja, o como señala ella no rinde las materias pedagógicas por *vaga*, si bien la paradoja es que no necesita trabajar. Tanto Germán como Juan y Sara parecen haber descubierto unos saberes que han contribuido a un proceso de *subjetivación* en el sentido indicado por Cerletti cuando dice que:

“...Se es partícipe de la propia educación a partir de una decisión sobre el encuentro con los saberes y con el/lo otro (...) la dimensión fundamental de toda educación es la autoeducación (...) pero (...) quien piensa es, en verdad, el sujeto colectivo en una singularidad.” (O.C.: 103)

Algo aparece para desaparecer –un sitio de acontecimiento: - Juan refiriéndose al descubrimiento “de lo que desea de verdad” o Germán cuando señala que la carrera fue “un amor a primera vista – que se enamoró de la carrera” o cuando Sara dice que francés “es lo que más quería hacer”. Sin embargo todo esto queda subsumido en una trayectoria, más allá de lo personal, de su historia y lo subjetivo, esto se entrecruza con la trayectoria ideal de la carrera y su enamoramiento a veces sucumbe a lo obligatorio, hacer materias pedagógicas que sienten que no le sirven para nada, o en otro caso no darle importancia y dejarlas para último momento, rendirlas cuando ya no tenga más tiempo- porque la trayectoria está ubicada en el tiempo, un tiempo ideal y uno formalizado, dos años para rendir una materia regular o el tiempo co-relacionado en las materias correlativas de la carrera. La trayectoria es singular pero es institucional también, acorde a un plan de estudios preestablecido, sin embargo la contradicción es parte de la clave de interpretación ya que para otros la trayectoria por la carrera es personal, aquellos que abandonaron solo querían hacer las materias pedagógicas porque querían cursar inglés y otros solo las de formación orientada porque querían hacer la tecnicatura y otros porque solo iban a probar.

Para ir finalizando

Referirnos al ingreso al profesorado de francés como *acontecimiento* implica pensar en la ruptura que significó respecto de las elecciones iniciales de los estudiantes, en particular porque la mayoría de los estudiantes eligieron francés como una segunda opción, porque no había posibilidad de ingresar a inglés y como última alternativa y ante la necesidad de hacer algo, se inscribieron en la carrera, algunos para probar y otros para ir adelantando por si acaso el año próximo podían ingresar a inglés, aunque otros lo hicieron por decisión propia. Por ello las restricciones imperantes en la situación, en ese sitio al inicio se transforman posteriormente en alternativas, las multiplicidades que gobernaron el punto de partida delimitan este espacio como una instancia de acción para el sujeto y en función de las circunstancias presentes se constituye, en la vida de cada uno de los estudiantes biografiados, en una posibilidad de acontecimiento.

La trayectoria del estudiante es una cuestión del estudiante, así como la de cada uno de los docentes, de lo que cada uno puede lograr o alcanzar, según las vicisitudes propias de su biografía, de sus condiciones de vida.

En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario *en tanto estudiantes*, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas –ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural. Y las trayectorias, por último, que deben comprenderse “en contexto”.

Decíamos anteriormente que la noción de trayectoria contempla tres aspectos:

- la trayectoria es **un resultado** de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución como la escuela;
- en este resultado intervienen las **decisiones** de los alumnos o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente y de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad;
- las trayectorias **no son las únicas posibles**, en tanto la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ella.

- Le agregamos que, las trayectorias tienen matices producto de la singularidad de experiencias
- Las trayectorias son caminos que se hacen al andar no sin relación con la historia pasada en lo escolar y familiar, básicamente las trayectorias son un derrotero de posibles encuentros con el mundo y de construcción de sus propios mundos.
- Las trayectorias son poliformes

Es evidente que la trayectoria escolar está signada por esas huellas y marcas que deja el derrotero de la vida particular de cada sujeto, las dificultades, los tropiezos, los accidentes que se dan en la vida de cada persona. Es posible pensar que "la" trayectoria no es así como "la" única posible, pero también es necesario pensar que cada trayectoria está imbuida de la indefinición de la eventualidad, de un derrotero que no está pre-planificado sino que se constituye en el hacer de lo posible y lo no posible para cada estudiante. La trayectoria es un hacer constante, diferenciado para cada persona, es personal, es avanzar en el cursado sin rendir, es avanzar en un solo campo de formación, es dejar y volver a empezar por motus propio y porque esa es su forma de ser reconocida, es conciliar lo que no me gusta con aquello a lo que le hallo gustito, es ir hacia algún lugar, sabiendo cuál es ese final aunque el camino se hace al andar, la trayectoria escolar de un estudiante de la carrera del Profesorado de Frances da cuenta de caminos, de recorridos más o menos coincidentes, pero más da cuenta de un final deseable para todos los que iniciaron sin saber cómo terminará este proceso; la direccionalidad que tome así como el rumbo es incierto, si bien es deseado la singularidad de los sujetos y de sus experiencias de vida escolar y familiar así como lo significativo en ella toman de matices diferenciadores la construcción de lo posible.

No solo la necesidad sino también el deseo producen un efecto en la trayectoria, tal vez puede ocurrir que se corte, que haya un quiebre, un desvío momentáneo circunstancial, o tal vez que continúe con más fuerza. Sin embargo están los que ya no están y algunos de ellos nos sitúan en las "razones" por las que ya no están en carrera.

Por lo tanto hay trayectorias múltiples, y de los que no abandonan e incluso recursan lo característico es la resistencia al abandono, a veces se deja pasar un tiempo, alumnos del tercer año cursan nuevamente materias del primero. Estas trayectorias están favorecidas por el diseño curricular que posibilita cursar materias de cuarto año sin haber rendido las de primero. Es decir hay estudiantes que ya están finalizando la carrera desde el punto de vista del cursado pero que aún no han rendido o perdieron la regularidad o nunca la obtuvieron o tal vez ya no la pueden rendir, por lo cual están recursando esas materias.

El diseño es flexible aunque la flexibilidad no implica facilidad, ya que del relato de los estudiantes es dejar para después lo que sienten que no pueden enfrentar hoy, esa situación permite cursar sin rendir y seguir siendo alumno regular, pero además los lleva al límite, hay un momento en el que deben hacerse cargo de la situación y avocarse a rendir o en su defecto a recursar.

La percepción y visión es común a todos los estudiantes involucrados en el estudio, es una parte nuclear de la situación de alumno de la carrera, aquello que Castoriadis llamó *imaginario social efectivo* al cual pertenecen "...aquellos conjuntos de significaciones (que) operan como organizadores de sentido de los actos humanos

estableciendo líneas de demarcación de lo lícito y lo ilícito, de lo permitido y lo prohibido..." (Fernández, 2007: 40)

Las trayectorias de los estudiantes se asocian a los campos de formación, la preferencia es rendir las materias de un campo dejando de lado otro recorrido posible, algunos optan por dejar en segundo lugar la formación general otros la formación orientada y la mayoría la específica, aunque algunos optan por hacer toda la carrera y rendir las materias casi simultáneamente, esto condice con la percepción que tienen sobre los campos de formación de la carrera.

La creencia en que les va bien o están mejorando o que la carrera les permite sentirse un poco más confiados sobre lo que pueden y hacen, parece que les permite continuar, la auto percepción es un componente condicional de la trayectoria, no se puede precisar si este se genera por la trayectoria o si la trayectoria es el resultado de la auto percepción, sin embargo se ve que están imbricados y plenamente relacionados, en particular en los casos de los alumnos que avanzan –tanto los que van regularmente como los que recursan materias- en la carrera como en los que decidieron abandonar.

Las trayectorias como estudiantes estarían signadas, al decir de Badiou, por una ontología matemática, debido a que las situaciones educativas son multiplicidades particulares para los alumnos, esto de acuerdo a los tipos de materias que tienen en el plan de estudio, o a las reclasificaciones que éstos realizan en relación con el conocimiento que se desarrolla. En este sentido, por ejemplo, se reagrupa el plan de estudio no a partir de campos de formación simplemente sino en significados construidos alrededor de los espacios curriculares que les corresponden, por ejemplo se conforman nuevos agrupamientos donde se incluyen diferentes espacios curriculares, si son estos espacios pedagógicos, constituyen las materias teóricas, pero no solo eso son espacios en cuyas clases se espera una forma de trabajo, se aspira a una forma de relación con el conocimiento, se produce una situación que permite anticipar los modos de ser alumno en esas asignaturas.

Este agrupamiento que incluye de un modo determinado, crea un tipo particular de clase. De este modo algunos prefieren quedar fuera de algunos espacios curriculares, así su trayectoria es dispersa, a veces es discontinua no sigue la organización curricular establecida, es poliforme ya que su forma no se asocia a los contenidos establecidos de manera progresiva sino a un trayecto inacabado, inconsistente y a veces trunco de avances y retrocesos según las materias, los campos de formación y fundamentalmente el contenido. Las materias de la formación orientada conforman un agrupamiento distinto, es el que le da sentido a la carrera, es el agrupamiento que les permite pensar en lo que serán, los incluye no solo en la propia clase sino en la carrera en sí, son las materias importantes para la mayoría.

Estrategias y trayectorias

Tal vez el fracaso sería un elemento clave para definir las trayectorias de los estudiantes del nivel, la imposibilidad de rendir materias, la imposibilidad de avanzar a veces porque las materias correlativas se lo impiden, el haberse quedado libre, o haber perdido la regularidad por no rendir. O tal vez las condiciones personales que hacen a cada situación particular como trabajar, tener una familia, etc., hacen al modo en que se desarrollan los trayectos de formación singulares, de hecho están los trayectos más regulares, es decir aquellos que coinciden o se asocian con lo

planteado por la trayectoria ideal -el diseño curricular-, allí los estudiantes cursan, regularizan y/o rinden los espacios curriculares, su avance en la carrera es continuo. Sin embargo la trayectoria también recibe el impacto de componentes de la historia singular de los sujetos estudiados, donde padres y hermanos constituyen modelos o lo que Badiou denomina lo impredecible, aquello que es un vacío que no se puede presentar en la situación pero que hace a cada situación y la modifica.

Finalmente desde el punto de vista de algunos estudiantes que no abandonaron la carrera en el primer año, la resistencia a dejarla comienza a presentarse en el segundo año, el primero (para los que se quedaron) constituye una especie de enamoramiento con el profesorado, es una etapa de convencimiento y afiliación a la carrera. Luego de esta etapa y de una clara identificación con la carrera, esta se constituye en un aspecto importante de la vida de los estudiantes, de tal modo que por diferentes modos y formas se resisten a dejarla, se aferran a ella por motivaciones familiares, personales y sociales.

Podemos enumerar las siguientes condicionantes en la decisión en continuar o no con la carrera:

- a) Cursar una carrera que no corresponde a la primera elección pero porque las condiciones particulares le impelen "hacer algo" cursan una carrera para que al año siguiente retomar la otra
- b) El deseo de trabajar sin que sea una necesidad
- c) Lo laboral como una necesidad y obligación
- d) Las formas de estudio
- e) Trayectorias dispersas – cursar un solo campo de formación; cursar algunas materias, cursar no rendir
- f) Las correlatividades del plan de estudio
- g) Las posibilidades laborales de la carrera
- h) Estilos de los docentes de determinados campos de formación
- i) Volver a recursar los espacios

Reflexiones finales

El abandono y la repitencia- según el diccionario- son dos conceptos que atribuyen el fracaso escolar al alumno, centran su visión en quien se va y no en porqué se va, conllevan un matiz sancionador porque el que abandona es el que "deja", el que no continúa, el que deserta. Sin embargo, podemos decir que esta es una lectura simplista de una situación muy frecuente y repetida en el sistema educativo en general y en el nivel superior en particular. En este último el primer año se constituye, con pocas diferencias por carrera, en la instancia selectiva por excelencia y de allí el decantamiento en la matrícula es progresivo aunque en menor proporción a medida que pasan los años de avance de una cohorte. Pensar el abandono y culpabilizar al estudiante por dicha situación al denominarlo desertor y abandonico de un proyecto que inició es una forma reduccionista pero que institucionalmente permite expiar la culpa al no brindar una propuesta educativa que se oriente a lo que el estudiante necesita. Este modo de visualizar una problemática hace que el estudiar no parezca una tarea compleja, que no pueda ser un acontecimiento de cambio sino pareciera que es probar y ver cómo va, si no va se abandona.

En cambio para los estudiantes la tarea de estudiar es algo serio, tan serio que algunos luchan incansablemente con el sistema para no dejar, no partir, no abandonar; más allá que se sientan superados, a veces abatidos, otras saturados, otras mal tratados, otras con tantas responsabilidades que lo más oportuno sería alejarse de la carrera. Sin embargo antes que abandonar se resisten, los que no pudieron resistir (se) y siguieron otro camino, abandonaron. Claro estos dos términos simples que sirven para dar cuenta (al estilo de Badiou) de "una realidad" no da cuenta de nada, porque las experiencias que los estudiantes tienen en las instituciones educativas y en ésta en particular no se puede resumir en dos palabras desertar y abandonar, las trayectorias que los alumnos construyen, el camino que eligen y pueden hacer, la capacidad para re - planificar sus metas y modificar el andar y sus trayectos, así como los zigzagueantes esfuerzos por no dejar la carrera dan cuenta de que las trayectorias escolares no son lineales, no son únicas, no son simples, no son sin dolor y sufrimiento, no son distantes de una vida social difícil que se complejiza más a cada paso que dan en la carrera, a medida que pasa el tiempo, a medida que dan un mal paso, a medida que su vida personal también se torna más problemática.

Para pensar en este sentido nos abocamos a abordar las trayectorias con el objeto de ver si en ellas se pueden identificar pistas que den cuenta de una comprensión del abandono y la deserción, no solo de los que se fueron porque ya lo hicieron sino de los que continuaron para ver qué les paso que se quedaron y lo que tuvieron que sortear para quedarse. La trayectoria no es solo un trayecto sino que son múltiples trayectos posibles, hasta inverosímiles en algunos casos, no es un modelo ideal es un proceso real de múltiples vaivenes, de situaciones de mucha dificultad porque se mezcla lo educativo con lo subjetivo y lo emotivo, las vivencias y experiencias muchas veces violentas, muchas veces agradables, la trayectoria se constituye en un proceso multifacético, con diversas caras, con diversos matices, con diversos ajustes, de múltiples condicionantes, algunos eventuales y circunstanciales (embarazo) otros históricos. Elegir estudiar una carrera porque me gustó cómo enseñaba un profesor la materia, otras compuestas de recuerdos afectivos de la infancia, la mamá que les leía, una maestra con un fuerte apego afectivo con ellos cuando eran alumnos o una vida rebelde en la escuela y hacer una carrera es una forma de seguir siéndolo.

La trayectoria no es un proceso formal que parte en un punto y finaliza en el otro. Es un proceso complejo de rupturas, de avances y retrocesos, de quiebres, de reacomodaciones, de continuo avance, de circunstancias favorables y desfavorables, la trayectoria es un acontecimiento, no es momentáneo porque dura mucho tiempo, aún en la memoria de los abandonaron la carrera, y es multirreferencial porque no se explica ni comprende solo por la estructura escolar formal, no tiene un solo principio y un solo fin que es la carrera en si misma, sino que puede tener un inicio y final incierto. Léase esto como que la trayectoria no es "un" trayecto, son trayectos, más cortos o más largos, más simples o mas sinuosos, todos ellos con un significado particular en la vida de cada estudiante, porque no necesariamente toda trayectoria es aquello que al final logra el objetivo, sino que es la experiencia misma como circunstancias que contextúan la acción del sujeto.

Es evidente que trayectoria no solo es lo que se debería hacer sino lo que se hace, como Sara, que si bien tiene muchas obligaciones su entusiasmo no decae, deja por un tiempo, luego retoma, sigue, insiste, continúa, va despacio, hace las materias que puede cada año e intenta rendir aquellas que se le están por vencer; sin saber

cuanto tiempo le llevará terminarla, se resiste a abandonar su trayectoria. Porque la trayectoria es estar en carrera.

VII. BIBLIOGRAFIA

- ALLIAUD, A. (2006): "La biografía escolar en el desempeño de los docentes". Mimeografiado. U.B.A.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2000): "Conociendo nuestras escuelas". Editorial Paidós. México.
- BOURDIEU, P. (1997): "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo XXI editores. Madrid
- DAVINI, M. C., BIBER, G. Y OTROS, (1997): "Más sombras que luces en la formación de maestros. Caso Córdoba" en Revista Zona Educativa, año 2; nº 1. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- DAVINI, C. Y ALLIAUD, A. (1995): "Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio". Ed. Miño y Dávila. Argentina
- DOMÉNECH, J. Y VIÑAS, J: "La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo". Graó. Barcelona. 1997.
- DUBET, M. Y MARTUCCELLI, D. (1998): "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar!". Editorial Losada. España.
- PERRENOUD, P. (2006): "El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar". Editorial Popular. España.
- ----- (1994) "La construcción del éxito y del fracaso escolar". Morata. Madrid.
- ROCKWELL, ELSIE (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico" (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México D.F.
- TENTI FANFANI, E. (2005): "La condición docente". IIPE UNESCO – Siglo XXI .Editores. Argentina
- NICASTRO, SANDRA Y GRECO (2009) "Entre Trayectorias, Escenas y Pensamientos en espacios de formación". Homo Sapiens Ediciones. Rosario (Santa Fé)

Bibliografía de Investigación

- VELAZCO, HONORIO; DÍAZ DE RADA, ANGEL (1997) "La Lógica de la Investigación Etnográfica". Editorial Trotta. Madrid

- FLOREAL, H. FORNI; GALLART MARÍA A. E IRENE DE VASILACHIS (1994) "Métodos cualitativos". CEAL.
- GIL FLORES, JAVIER y otros (1996), "Métodos de investigación cualitativa" En Metodología de la Investigación Cualitativa. Ed. Aljibe.
- HELER, MARIO (2004) "Ciencia incierta" La producción social del conocimiento. Editorial Biblos.
- TAYLOR, S. J. Y R. BOGDAN, (1996) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados". Ed. Paidós. Bs. As.
- ROJAS SORIANO, R. (2003). "Guía para realizar Investigaciones Sociales". Méjico, Plaza y Valdes.
- STENHOUSE, L. (1999). "La investigación como base de la enseñanza". Madrid, Morata.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M., (2001) "La Investigación Biográfica-narrativa en Educación. Enfoque y metodología". 2001. Madrid
- ALEXIA SANZ HERNÁNDEZ "El método Biográfico en Investigación Social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y/o documentos personales". 2003. Universidad de Zaragoza
- YUNI J. A. y URBANO C. A. (1999) "Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción". Córdoba. Argentina. Brujas. Pág. 85
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (2007). "Estrategias de investigación cualitativa". Buenos Aires, Argentina. Gedisa.
- BOLIVAR BOTÍA ANTONIO (2002) "Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4, No. 1. España
- SAUTU RUTH (Compiladora) (2004). "El método biográfico". Alfabet Ediciones. Lumière. Buenos Aires
- YUNI JOSE, URBANO CLAUDIO (2006). "Mapas y Herramientas para conocer la escuela". Editorial Brujas. Córdoba.
- STRAUSS, CORBIN (1994) "Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada"

DESCRIPCIÓN DEL SEGUIMIENTO DE LOS CASOS SELECCIONADOS

CARLOS: Si bien este alumno había comenzado el primer año en 2008, abandona el profesorado a los 4 meses, por problemas con el docente de SA I, por lo que se inscribe nuevamente en el 2009.

En 2009, rinde en agosto de ese año SA I, materia cuatrimestral, es decir, apenas terminó su cursado. Aprobó todas las otras asignaturas en diciembre de ese mismo año, con un alto rendimiento, obteniendo calificaciones entre 8 y 10, menos en L C (6) y S.A.I, con 4. Rinde casi todas las materias cuatrimestrales de 2° y 3° años apenas finaliza su cursado, con resultados óptimos.

Según lo que él mismo comenta se preocupa por estar libre de preocupación por la preparación de exámenes en las vacaciones de verano.

GERMÁN: Se podría decir que es un estudiante de rendimiento más variado, regular.

En 2009 aprueba dos de las cuatro materias del CFO al finalizar el año lectivo, otra en julio de 2010. Aún no aprobó L C, se había presentado a rendir en diciembre de 2009 y en febrero de 2010, siendo reprobado. Se inscribe para rendirla en los llamados de septiembre y de diciembre de 2011, pero no se presenta en ninguno de ellos, motivo por el cual se le venció la regularidad. También aprueba con 6 la materia del CFE al finalizar su cursado; del CFGP en S.E. obtiene 10 y en C. 6, habiéndose presentado a esos exámenes al finalizar el cursado del 1° año.

En el año 2010 se inscribe en todas las materias del 2° año de la carrera de profesorado de francés. En las del CFGP, rinde por primera vez A. y E. (anual) en febrero de 2011 y es reprobado, presentándose nuevamente en julio de ese año y la aprueba con 4. En relación a I. E. (primer cuatrimestre) la rinde y aprueba con 8 al finalizar el cursado de la misma.

Del CFE, la única materia es S A II (2° cuatrimestre), rindiéndola y aprobándola con 10 al finalizar el cursado.

Se puede decir que, salvo en A. y E., obtiene mejores resultados en las materias del CFGP y del CFE que en las del CFO.

En el año 2011 cursa todo el 3° año. Rinde L. F. III al finalizar ese año, pero no aprueba; se presenta nuevamente en febrero de 2012, aprobándola.

A pesar de que no debe ninguna materia de 3° año, obtiene mejor resultado final en las materias del CFGP que en las del CFO.

LOURDES: El único examen que rinde y aprueba a fines de 2009 es S.E., aprobando con 7. Ese mismo año se inscribe para rendir L. C. y C., pero no se presenta a ninguno de los dos exámenes. En el caso de L C la rinde y aprueba con 8 en febrero de 2010.

En cuanto a C se inscribe nuevamente para rendir en febrero de 2010, y no se presenta; insiste en diciembre de 2010: se presenta pero no aprueba. Nuevamente se inscribe para rendirla en febrero de 2011 y no asiste al examen. Finalmente la rinde y aprueba en julio de 2011.

S A I, se presenta por primera vez en abril de 2011 y no aprueba. Se inscribe para rendirla en julio de ese año y no se presenta.

Con relación al CFO en L F I había quedado libre por no aprobar parciales en 2009; se inscribe para rendirla en febrero de 2010 y no se presenta. En 2010 se reinscribe en ese espacio curricular y lo regulariza; se anota para pasar el examen en diciembre de ese año, pero no se presenta. Finalmente aprueba con 6 en febrero de 2011.

G F I se anota para rendir en diciembre de 2010 y no se presenta al examen; pero lo aprueba con 9 en febrero de 2011.

F F I rinde y aprueba con 7 en 2010.

En el año 2010, de 2° año, la única materia que rinde y aprueba, pero en diciembre de 2011 es E. O. I., con 5.

En 2011 la única materia en la que se inscribe como alumna regular y que regulariza es L F I. Se inscribe en tres materias de 2° año pero no cursa ninguna. Regulariza F F II y Gr. F II.

SILVIA: En el año 2009 se inscribe en primer año del Profesorado de Francés y regulariza todas las materias.

Rinde y aprueba las dos materias del CFGP en 2009 (SE con 8, y C con 6).

La única materia del CFE (SA I) la rinde apenas terminó su cursado, en agosto 2009, con 6.

Del CFO sólo rinde y aprueba en 2009 dos materias: LF I, con 5 y FFI con 8.

Las materias en las que parece tener más dificultades son: LC y G.F.I. en cuanto a la primera es aplazada en diciembre de 2009, en febrero de 2010, y la aprueba con 4 recién en diciembre de 2011.

En relación a la GF I es aplazada en diciembre de 2009, registra dos ausentes en 2010, en los turnos de febrero y diciembre. Es aplazada nuevamente en febrero de 2011 y en abril del mismo año aprueba esta materia con 4.

En el año 2010 se inscribe en todas las materias del 2° año. Regulariza las dos materias del CFGP (A. y E. e I. E.) y también SA II del CFE. De las materias del CFO regulariza E. O. I. y queda libre en LF II, GF II y F.F.II.

En cuanto al CFGP: aprueba I. E. en julio de 2010 con 7; es aplazada en A. y E. en diciembre de 2010, aprobándola en febrero de 2011 con 4.

En relación al CFE aprueba S A II, con 4, en febrero de 2011

Del CFO, solamente aprueba un espacio curricular, F F II con 5, en febrero de 2011.

En LF II registra 2 ausentes, en julio y en diciembre de 2011. En GF II es aplazada en julio de 2011, y registra un ausente en diciembre del mismo año.

En E. O. I. es aplazada en febrero de 2011 y registra un ausente en diciembre de 2011.

En 2011 solamente se inscribe en las materias del CFGP, regularizando C. y promocionando I. E., pero no rindió ninguna de estas dos. En las materias del CFE y del CFO no figura en lista, aunque asiste a algunas materias, de manera muy irregular, en carácter de oyente; tampoco las rinde en carácter de alumno libre en ese año.

DORA: En el año 2009 cursa el primer año de la carrera de francés; regulariza 6 materias y promociona LF I. En cuanto al CFGP aprueba las dos materias (SE con 7, y C con 9).

Del CFE aprueba SA I en agosto de ese año, es decir al terminar el cursado de este espacio (cuatrimestral), con 6.

Del CFO aprueba todas las materias (LF I, con 8, en noviembre de 2009; FF I, con 6, en diciembre de 2009; GF I, con 5, en febrero de 2010, y LC, con 5, en febrero de 2010).

En el año 2010 se inscribe en todas las materias de 2° año, regulariza 6 espacios curriculares, quedando libre en FF II, en el 1° cuatrimestre por desaprobado el primer parcial.

En cuanto al CFGP aprueba las dos materias: I. E. en julio de 2010, con 10; y A. y E. con 8 en febrero de 2011.

Del CFE, aprueba SA II con 10, en diciembre de 2010.

Del CFO rinde y aprueba tres materias en febrero de 2011: GF II, con 4; FF II, con 6 y EOI, con 5. En febrero de 2012 rinde L F II, y la aprueba con 5.

En 2011 cursa todas las materias del 3° año del profesorado de francés. Promociona las dos materias del CFGP, obteniendo 8 en C y 7 en IE; regulariza la materia del CFE (DE y PE I), pero no la rinde. Del CFO sólo queda libre en L, regularizando el resto. Rinde L F III como alumna libre - porque pierde la regularidad por haber sido reprobada en LII - en marzo de 2012, obteniendo 5. En abril de 2012 se presenta como alumna regular al examen de GFIII, obteniendo 4 como calificación.; en julio de 2012 rinde en carácter de alumna libre el espacio curricular L de LF I y obtiene 5.

CELINA: En el año 2009 se inscribe en todas las materias de 1° año del Profesorado de Francés, pero no cursa ni los espacios curriculares del CFGP ni el del CFE.

En ambos casos, en ese año del CFO queda libre por inasistencias en LF I, en el 1° cuatrimestre; en GF I queda libre en el 1° cuatrimestre también, por no aprobar el 1° parcial; también queda libre en F F I y en LC, por inasistencias. Ese año no se inscribe para rendir exámenes.

En 2010 se reinscribe en 1° año, y tiene mejor rendimiento en el cursado: regulariza LF I, GF I y F F I. Regular también en Curriculum; queda libre LC, no cursa ni S E ni S A I

De todos los espacios curriculares correspondientes al 1° año del profesorado de francés, solamente rinde LF I, en febrero de 2011, obteniendo 4; en abril de 2012 se presenta al examen de GF I, y aprueba también con 4. En el caso de F F I, como la había promocionado, en el examen final solamente rinde la instancia oral, obteniendo 6, en febrero de 2010. En el año 2011 se inscribe en LF II, pero queda libre por inasistencias en GF II y FF II, logrando regularizar ambos espacios curriculares. No se inscribe ni en los espacios del CFGP ni en el del CFE.