



CIO o trayectorias singulares: el desafío de los diseños flexibles

CIO or singular paths: the challenge of flexible designs

CIO ou trajetórias singulares: o desafio de projetos flexíveis

Gabriel Errandonea

Pro Rectorado de
Enseñanza, Universidad de
la República
gabriel.errandonea@cse.
udelar.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018
Aceptado: 00/00/2018

Citación recomendada

Errandonea, G. (2018).
CIO's o trayectorias
singulares: el desafío
de los diseños flexible.
InterCambios. Dilemas y
transiciones de la Educación
Superior 5(1), 42-51

Resumen

Con los CIO, la Universidad atiende necesidades de formación superior locales, pero lo hace con formatos de diseño curricular tradicionales.

Tal vez sea un buen momento para abandonar los diseños monocrónicos, mudando hacia diseños que apuesten a proporcionar cronologías de aprendizaje.

Palabras claves:

trayectorias educativas, diseño curricular, CIO.

Abstract

With CIO, the University serves local needs of higher education, but it does with traditional curriculum design formats.

Maybe it's a good time to abandon monochronic designs, moving towards designs that aim to provide learning chronologies.

Key words:

educational paths, curriculum design, CIO.

Resumo

Com os CIOs, a Universidade atende às necessidades locais de ensino superior, porém, os cursos são realizados com os formatos tradicionais de projetos curriculares.

Talvez seja um bom momento para abandonar os projetos monocrônicos, e ir em direção a projetos que visam fornecer cronologias de aprendizagem.

Palavras-chave:

trajetórias educativas, projeto curricular, CIO.

Introducción

Desde 2010, la Universidad de la República (Udelar) viene ensayado la implementación de una estrategia alternativa al ingreso tradicional por carreras, en sus diferentes sedes descentralizadas de todo el país. Se trata de programas de formación diseñados con carácter terminal, pero a la vez propedéutico (CAG, 2014: 2):

Con la finalidad de contribuir a una mejor articulación con la enseñanza media, estos programas permiten el acceso a la Udelar desde cualquier orientación previa y son habilitantes para continuar estudios en un cierto conjunto de carreras. [...] Concebidos con un enfoque más abierto e integrado de formación [que los Ciclos Iniciales Conjuntos],¹ estos Ciclos privilegian el fortalecimiento de conocimientos y especialmente de competencias para el estudio universitario, así como de desarrollo personal. (Op. cit.: 2)

Desde una óptica un poco más general, estos programas fueron concebidos primordialmente para estudiantes que quisieran fortalecer su formación básica, estudiantes con inclinación genérica por una temática amplia, pero sin vocación disciplinaria específica, estudiantes que quisieran cambiar de orientación o estudiantes cuya radicación geográfica les brinda escasas posibilidades de acceso a la formación terciaria. Pero también para estudiantes que, en la perspectiva de desvincularse de una carrera, puedan optar por reinsertarse en el ciclo y culminar así una primera etapa de formación (op. cit.: 4).

De manera que, desde cierta perspectiva, estos programas se proponen enfrentar el desafío de pensar una articulación de sentido con las trayectorias de vida de los estudiantes (Gre-

co, 2015: 250). Lo cual supone dejar de considerar las trayectorias «como un camino ideal que solo algunos/as transitan a partir de unas condiciones favorables individuales, familiares, económicas y sociales...» y pensarlas «como una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes» (op. cit.: 246).

Ante la necesidad de monitorear, evaluar y ajustar estas propuestas, y luego de las instancias de auto evaluación promovidas y coordinadas por la Comisión Académica de Grado (CAG) en 2014, la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), por intermedio del Pro Rectorado de Enseñanza y de su Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEN), confeccionaron dos informes descriptivos del proceso global de los Ciclos Iniciales Optativos (CIO). Estos informes analizan las actividades registradas en el Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE), desde la creación de los CIO en 2010, hasta el 2015, último registro disponible en los sistemas de información de la USIEN.

El primero de estos documentos (Errandonea, Orós y Pereira, 2018), detecta y caracteriza diferentes tipos de trayectoria estudiantil, en tanto que el segundo (Orós, Pereira, Yozzi y Errandonea, 2018), procura rastrear y caracterizar la evolución académica posterior de los estudiantes que completaron alguno de los CIO y que, además, registran actividades posteriores en otros servicios.

En este espacio nos proponemos reflexionar, a partir de los propósitos que acompañaron la creación de los CIO, sobre las diferentes trayectorias educativas que quedaron en evidencia al analizar los registros administrativos de la Udelar, relativos a la totalidad de los estudiantes que asistieron. Sin embargo, no es el propósito por el momento, abordar la cuestión de las

trayectorias posteriores de quienes los completaron.

De las ofertas y de los usuarios: diferencias entre lo teórico y lo real

La Universidad, como garante y posibilitador de los derechos de la comunidad educativa, enfrenta contextos diferentes, que a su vez se encuentran definidos, por lo menos parcialmente, por una distribución diferente de los recursos institucionales.

En estos términos, una manera de pensar el asunto, es reflexionar sobre ellas, pero con base en las trayectorias reales, en las trayectorias observadas, y partiendo de lo que Flavia Terigi llama trayectorias escolares teóricas, es decir, aquellas que subyacen al propio término «Ciclo» y que definen las ofertas con anterioridad e independencia de sus usuarios.

Como bien lo señala Terigi, estas «trayectorias teóricas» se expresan en itinerarios en el sistema, y siguen una progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar y con base en tres factores, a priori, estructuradores: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2007: 2).

Siguiendo la reflexión de esta autora, las formas de articular y organizar los dispositivos del sistema de enseñanza-aprendizaje, tradicionalmente se han estructurado, y aún se estructuran, sobre la base de una concepción monocrónica del aprendizaje. Razón por la cual, estos dispositivos encuentran dificultades para adecuarse a las trayectorias reales, toda vez que el desafío recae en enfrentar trayectorias no encauzadas (Terigi, 2010: 9). Por ello, Terigi propone partir del reconocimiento y la aceptación de la diversidad y mudar conceptualmente, del aprendizaje

¹ Los denominados Ciclos Iniciales Conjuntos (CIC) se diseñaron en la Udelar en los años 2005-2006 con un carácter flexible y fueron concebidos como herramientas idóneas para la articulación de carreras afines en los distintos campos de formación (op. cit.: 2).

monocrónico hacia cronologías de aprendizaje (op. cit.: 4).

Así, las inercias del sistema, promueven diseños curriculares que «emanan naturalmente de una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar», con el objeto de, con el paso del tiempo y «al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, [lograr que] el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas» (op. cit.: 16).

A pesar de ello, y en opinión de Terigi, es posible lograr aprendizajes equivalentes, con base en trayectorias disímiles. Siendo esto cierto, la centralidad y organicidad de los diseños curriculares resultan enjuiciables, o por lo menos relativizables, desde su aparente rigidez teórica.

Es cierto que el enfoque anterior hace foco en la educación básica, particularmente en la educación media. Pero, como enseguida veremos, comporta reflexiones y conceptualizaciones que, en el marco de las trayectorias reales observadas entre los estudiantes que se registraron entre 2010 y 2015 en alguno de los CIO de la Udelar y de los propósitos de flexibilidad declarados en la creación y diseño de los CIO, aportan elementos de interés analítico y reflexivo, que pretendemos recuperar aquí.

Algunas pistas sobre los procesos registrados

El proceso de implementación de los CIO, se caracterizó por un incremento en el territorio de la variedad de la oferta disciplinaria: en 2010 inician los CIO de Ciencia y Tecnología y de Ciencias Sociales, en el CENUR LN; en simultaneidad inicia el CIO de Ciencia y Tecnología en el CURE; posteriormente se implementan en el CENUR LN, en 2013 el CIO de Ciencias Sociales y en 2014 el de Salud; y, final-

mente, en 2016 abre sus inscripciones el CIO de Ciencia y Tecnología-Salud en el CURE.

Con base en la información disponible, este documento se propone reflexionar en base a las trayectorias de los inscriptos entre 2010 y 2015 y, por consiguiente, no se contará con información sobre la implementación del CIO Ciencia y Tecnología-Salud del CURE, que, como se dijo, no recibe inscripciones hasta el año 2016.

La implementación de los CIO, como proceso, tuvo, entre otros impactos, el de poner a disposición de las poblaciones locales, un muy interesante abanico de cursos de educación superior de diferentes áreas del conocimiento. Adicionalmente, y como luego de transitados estos ciclos proporcionan al estudiante créditos que le habilitan a continuar su trayecto en alguna carrera, para los casos en que se ha alcanzado este punto, efectivamente también se han evidenciado como una ruta alternativa para transitar estudios universitarios:

La creación de nuevas ofertas puede canalizar demandas contenidas, promoviendo inscripciones nuevas, pero también afectando trayectorias en curso. (Errandonea, Orós y Pereira, 2018: 15)

Siguiendo la información publicada por la USIEN de la CSE, entre 2010 y 2015 se inscribieron en los CIO 2.660 personas (1.806 mujeres y 854 varones).² Entre 2001 y 2015, es decir, más allá de los CIO (ya que estos registros reflejan las actividades de cada estudiante, en todos los servicios universitarios donde haya actuado), estas personas realizaron un total de 69.787 actividades académicas (cursos, exámenes, etc.). Lo que significa que algunas de estas personas, no solo pudieron, sino que tuvieron actividad en otros servicios antes, simultánea-

mente o después de su tránsito por los CIO: el 91,8 % del total de inscriptos, tuvieron actividad previa, simultánea o posterior en otros servicios universitarios (op. cit.: 6 y 9).

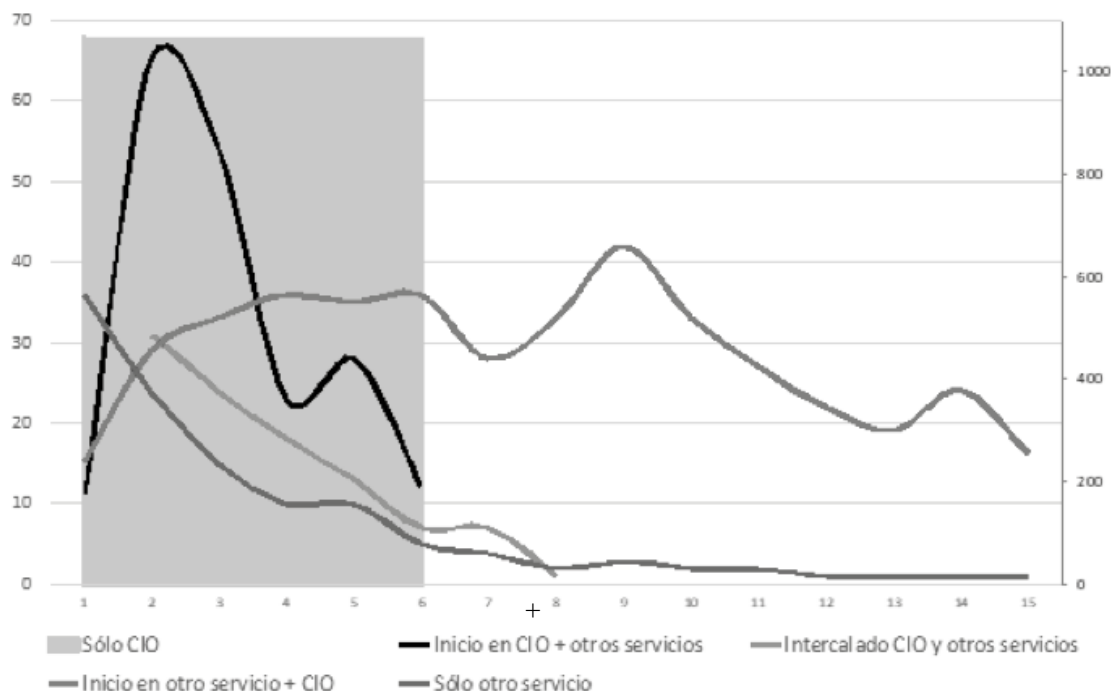
Teniendo presente que los CIO han sido diseñados como ciclos anuales, a lo señalado debe añadirse que el 89,8 % de todas las actividades registradas por estos estudiantes, ocurrieran, en cada caso, en diferentes años lectivos y en diferentes servicios universitarios (op. cit.: 9):

El registro de una actividad, en un determinado servicio, en un año concreto, puede considerarse indicativo de la asistencia efectiva del correspondiente estudiante, en dicho año, a dicho servicio. Lo cual permite contabilizar la cantidad de personas atendidas por cada servicio, en cada año lectivo. Lo que constituye una forma de aproximación indirecta a las exigencias a que fueran sometidos los diferentes dispositivos universitarios. Pero también arroja una primera pista sobre los antecedentes y los destinos de los estudiantes de los CIO's. (Op. cit.: 9)

En este sentido, y según la referida publicación, «fue posible aislar cinco tipos genéricos de trayectorias estudiantiles: [...] actividad solamente en uno o más de un CIO (trayectoria: *Solo CIO*; 68,5 %), [...] [actividad] inicialmente en CIO y posteriormente en otros servicios (trayectoria: *Inicio en CIO + otros servicios*; 7,3 %), [...] trayectorias que muestran alternancia de actividad en CIO y en otros servicios, en muchos casos en un mismo año (trayectoria: *Intercalado CIO y otros servicios*; 3,8 %), [...] estudiantes que iniciaron sus actividades en otros servicios y posteriormente registran actividad en uno o más CIO (trayectoria: *Inicio en otro servicio + CIO*; 16,1 %) y

² Según señala el documento citado, el sistema registra un total de 2.951 personas que se vincularon a los CIO en dicho período. Pero, dada la ausencia de registros de actividad académica de 291 de dichos estudiantes (no cursaron ni rindieron examen de ninguna materia, en ningún servicio), la información publicada refiere a los 2.660 que sí la tuvieron (aunque no la hayan tenido en los CIO).

Gráfico 1. Evolución de la cantidad de estudiantes según la cantidad de años de actividad entre la primera y la última actividad registradas



Fuente: Errandonea, Orós y Pereira, 2018, 19.

[...] estudiantes que, a pesar de haberse inscripto en un CIO, solo registran actividad en otros servicios (trayectoria: *Solo otro servicio*; 4,4 %) (op. cit.: 13).

El primer tipo de trayectoria predominó en todos los CIO y el cuarto tipo constituyó la segunda categoría más representada en cada uno de ellos («Solo CIO» e «Inicio en otro servicio + CIO», respectivamente) (op. cit.: 13).

Este último aspecto enciende una señal de atención, en relación con la propia condición de «inicial» de los CIO, tanto por la falta de continuidad posterior (52,8 % no culminó y 1,7 % culminó sin actividad posterior: el 54,5 % no registra continuidad) (op. cit.: 24), como por la existencia previa de actividad universitaria en otros servicios.

Congruentemente, los diferentes tipos de trayectorias registran importantes niveles de asociación con la cantidad de años que median entre la primera y la última actividad registrada en el sistema para cada estudiante: el 58,4 % de los estudiantes que

solo registran actividad en CIO, asistió solo un año a la universidad y casi 9 de cada 10 estudiantes que luego de pasar por el CIO tuvieron otras actividades o que registran trayectorias mixtas, asistieron entre 2 y 5 años a algún servicio universitario (88,1 % y 85,1 %, respectivamente) (op. cit.: 18). El siguiente gráfico refleja elocuentemente que, «más allá del natural hecho de que la cantidad de estudiantes decrece cuantos más años de actividad se toman en consideración, existen evidencias que vinculan cada tipo de trayectoria a un tipo de duración predominante» (op. cit.: 18).

La cantidad de años invertidos en estudios universitarios no puede ser meramente una referencia para la clasificación. Que no se cuente con información sobre su significado para los involucrados, no impide que reconozcamos que dicha regularidad no puede ser independiente de los objetivos y de las expectativas de dichas personas.

Entonces, puede no bastar con los parámetros de actividad, servicio y año,

para caracterizar las citadas trayectorias. Será necesario contar con algún indicador del grado de «éxito», por llamarlo de alguna manera, de dicho esfuerzo. Una referencia que permita determinar hasta qué punto, la que inicialmente puede parecer como una trayectoria truncada, pueda presentar indicios de que puede, por lo menos en parte de los casos, no serlo.

Por ello, se propone «valorar estas trayectorias mediante un indicador que, además de calificar la trayectoria por su actividad en o fuera de los CIO, y de hacerlo en términos de su prolongación en el tiempo, permita determinar si se trata de una trayectoria truncada o no» (op. cit.: 19). Esto, claro está, en términos académicos, es decir, como una aproximación a la idea de «rendimiento».

Para hacerlo, y dado que «la información sobre egresados del CIO no es concluyente, en la medida en que no siempre se han registrado los tránsitos exitosos como egresos» (op. cit.: 20), se introducen dos informaciones complementarias para determinarlo:

la cantidad de créditos obtenidos por el estudiante (en términos de los créditos requeridos para la culminación del CIO correspondiente) y el registro en el SGAE de cada estudiante, como egresado o no del CIO: «de manera que resulte posible discriminar cuántos de los casos que tuvieron su última actividad en cada uno de los años de la serie, registraba en dicho momento un grado de avance suficiente para poder considerar que su tránsito por el CIO ha sido satisfactorio» (op. cit.: 20).

A partir de este ejercicio, la USIEN de la CSE, logra «obtener cinco grupos, ya no de trayectorias, sino de logro educativo en relación con el pasaje de estos estudiantes por los CIO» e in-

roduce el concepto de «continuidad educativa» para describirlo (op. cit.: 21).

De los 2.660 inscriptos en un CIO entre 2010 y 2015, el 32,9 % no los culminó ni registra actividades posteriores a 2014 que denoten continuidad (todas las trayectorias tienen, en algún grado, estudiantes con estas características). Muchos de ellos, tuvieron pasajes previos en otros servicios, remontándose, en algunos casos, hasta 2001 (32,5 %) y, la mayoría, solo tuvieron actividad en los CIO (64,3 %) (op. cit.: 23):

Los primeros egresos se observan en 2011 y 2012, entre justamente los estudiantes exclusivos de los

CIO's (1,4 % y 3,8 % de los efectivos del año, respectivamente). En 2013 y 2014 egresan estudiantes de todas las trayectorias: provenientes de experiencias anteriores en otros servicios, con trayectorias mixtas y con continuidad educativa posterior [...]. En total egresa en 2013 el 5,9 % y en 2014 el 6,1 % de los estudiantes efectivos de todos los CIO's de dichos años. [...] Es en 2015 en que se observa un fuerte incremento de los egresos: culmina el 35,4 % de los estudiantes que registraron actividad en dicho año. (Op. cit.: 25).

Cuadro 1. Tabla de contingencia. Solo quienes culminaron CIO según continuidad educativa y tipo de egreso

Solo quienes culminaron CIO		Estudiantes	
	Su última actividad fue CIO	308	46,7
	Tuvo actividad posterior al CIO	231	35,1
	Su última actividad fue CIO pero paralelamente tuvo actividad en otro servicio	120	18,2
Total: Culminaron CIO		659	100,0
Solo quienes registran continuidad educativa		Estudiantes	
Tipo de egreso	Registrados como egresados en la Base	156	44,4
	Con suficientes créditos, pero sin egreso registrado	147	41,9
	Con egreso registrado y con créditos suficientes	48	13,7
Total: Registran continuidad educativa		351	100,0
Fuente:	Errandonea, Orós y Pereira, 2018 (27).		
Nota:	El sistema registra como egresados de un CIO a 204 de los 351 estudiantes que continuaron. Los 147 estudiantes restantes, a pesar de no figurar en el sistema como egresados, reúnen la cantidad de créditos necesaria para haber egresado y, en mérito de ello, se los ha contabilizado entre los que culminaron un CIO.		

En definitiva, el 24,8 % de los estudiantes que se inscribieron en un CIO entre 2010 y 2015, egresaron o completaron la cantidad de créditos requerida para hacerlo. Pero casi la mitad de ellos (46,7 %), no llegaron a registrar actividades posteriores en otros servicios, es decir que no tuvieron continuidad educativa.

Hasta 2015, «... 351 de estos estudiantes, realizaron [...] cursos o rindieron exámenes en otros servicios. Este grupo representa a los estudiantes que no solo transitaron exitosa-

mente el CIO, sino que además logran continuidad educativa. Se trata de un 53,3 % de los que culminaron (un 13,2 % de todos quienes se inscribieron entre 2010 y 2015...)» (op. cit.: 26).

Por otra parte, «la proporción de estudiantes que logran continuidad educativa, [...] como porcentaje del grupo que ingresó en un mismo año, parece relativamente constante: sin ser por el caso de 2012, en que solo el 15,7 % de la generación alcanzó [...] a registrar actividades posteriores en

otros servicios, esta proporción se ha situado en torno al 25 % de estudiantes con efectiva continuidad educativa» (op. cit.: 27).

De manera que, con la prudencia a que obliga la corta extensión de la cobertura temporal de las series presentadas, las características reseñadas, parecen, más allá de los volúmenes expresados, sobre lo cual volveremos, expresiones relativamente estables de los procesos de involucramiento estudiantil en relación con este tipo de ofertas de educación superior.

Cuadro 2. Tabla de contingencia. Solo quienes registran continuidad educativa, según grado de avance en CIO * Año de inscripción * Tipo de CIO

Solo Quienes Registran Continuidad Educativa			% sobre los inscriptos en cada año	% Sobre todos los estudiantes con continuidad	% Sobre el total
Año de inscripción	2010	15	25,0	4,3	0,6
	2011	54	26,6	14,8	2,0
	2012	31	15,7	8,8	1,2
	2013	153	24,2	44,2	5,8
	2014	89	12,4	25,4	3,3
	2015	9	1,1	2,6	0,3
Total: Registran continuidad educativa		351		100,0	13,2

Errandonea, Orós y Pereira, 2018 (28).

Nota: Para el cálculo de los porcentajes sobre el total de los estudiantes, no se consideraron a tres estudiantes para los cuales no se cuenta con el dato del año de inscripción (total = 2657).

Las trayectorias no encausadas: una forma de entender la diversidad

Con lo reseñado, parece pertinente proponer algunas lecturas complementarias sobre estos procesos.

Un primer ejercicio posible, es poner en relación las dos tipologías anteriores.

Esto nos conduce inicialmente a un análisis sobre los marginales: reflexionar sobre el tipo de logro predominante en cada trayectoria, o sobre su complemento, las trayectorias en que se observan con mayor vigor los diferentes niveles de logro.

Una segunda mirada, podría poner de manifiesto la posibilidad de identificar espacios de propiedad recurrentes. Es decir, intentar encontrar regularidades complejas: tipos de logro que se asocian con algunos tipos de trayectorias.

Si este último paso diera frutos, se estaría en condiciones de sostener que los resultados no son aleatorios y que existen estructuras de demanda latentes, específicas y diferenciables. Lo que habilitaría a retomar la idea de las trayectorias no encausadas.

Reflexionar en estos términos, podría resultar engañoso, si, al adjudicar o no continuidad educativa, no se excluyen

los estudiantes que ingresaron en el último año considerado por la serie. Por ejemplo, no sería posible hablar de «no culminación, con actividad en 2015», si este es su primer año en el CIO.

De manera que parece prudente, con el objetivo de evitar sesgos en el análisis de las trayectorias, trabajar sobre la base de la información que refiere exclusivamente a aquellos alumnos que ingresaron hasta 2014. Así, siguiendo con el ejemplo, tener actividad en 2015, no habiendo completado un CIO iniciado en años anteriores, ahora sí adquiere un sentido específico.

Cuadro 3. Tabla de contingencia. Logro educativo en CIO por tipo de trayectoria estudiantil

Logro educativo en CIO	Tipo de trayectoria estudiantil					
	Solo CIO	Inicio en CIO + otros servicios	Intercalado CIO y otros servicios	Inicio en otro servicio + CIO	Solo otro servicio	Total
No culminó y no continúa	30,6	1,2	0,3	9,1	4,6	45,8
Culminó, sin actividad posterior	1,7	0,0	0,0	0,3	0,0	2,0
No culminó, con actividad en 2015 en CIO	16,0	0,0	0,0	4,1	0,0	20,1
No culminó, con actividad en 2015 en otro servicio	0,0	5,6	2,4	0,0	0,0	8,0
Culminó, con actividad en 2015 en CIO	15,7	0,0	0,0	3,1	0,0	18,8

Culminó, c/activ. post. en otro serv. s/activ. en 2015	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,3
Culminó, con actividad en 2015 en otro servicio	0,0	3,0	2,0	0,0	0,0	5,0
Total	64,0	10,0	4,8	16,6	4,6	100,0
Errandonea, Orós y Pereira, 2018 (26).						
Nota:	Procesamiento propio. A fin de controlar el sesgo por actividad inicial, el cuadro solo considera a aquellos estudiantes que se inscribieron hasta 2014 (en total 1.811).					

Los cierres marginales ya han sido comentados por la mencionada publicación y no parece útil repetirnos aquí. En cambio, puede valer la pena la identificación de aquellos espacios de propiedad que se evidencian recurrentes. Y, en este sentido, el cuadro 3 permite aislar cuatro regularidades complejas que puede valer la pena comentar.

Entre estas situaciones, tres de las cuales se corresponden con un único tipo de trayectoria («Solo CIO»), solo una de ellas supone la culminación del CIO: estudiantes que solo tuvieron actividad en el CIO, que culminaron y que asistieron más de un año a dichos cursos. Dichas situaciones prevalentes son las siguientes:

- **Solo CIO, no culminó y no continúa:**

Se trata del grupo más importante: casi 1 de cada 3 de los estudiantes que se inscribieron hasta 2014 (30,6 %), no registran actividades fuera de los CIO y, a pesar que en 2015 ya no registran actividades en la Udelar, no llegaron a completar el ciclo.

Se trata de un grupo que, na habiendo tenido experiencias previas, su vinculación se ha limitado a la realización de algunas de las actividades propuestas por el CIO.

- **Solo CIO, no culminó, pero tuvo actividad en 2015 en CIO:**

El segundo grupo (16 % de todos los inscriptos hasta 2014), registra sus primeras experiencias universitarias en un CIO sin llegar a culminarlo, sin embargo, tiene

actividades de CIO en 2015. Tráandose de ofertas teóricamente organizadas para ser transitadas en un año, estos estudiantes demuestran una cadencia de cursado significativamente más pausada.

- **Solo CIO, culminó y tuvo actividad en 2015 en CIO:**

El tercer grupo se diferencia de los anteriores porque ha culminado el ciclo. Y si bien no registran actividades posteriores en otros servicios, en la medida en que tienen actividad en 2015, tampoco puede decirse que se han desvinculado (15,7 %).

- **Inicio en otro servicio, luego CIO, no culminó y no continúa:**

Finalmente se puede aislar un grupo, ciertamente de menor cuantía, que ha optado por inscribirse y realizar actividades en algún CIO, pero no como primera experiencia universitaria (9,1 %). Estos alumnos tienen trayectorias anteriores y, en la medida en que luego se desvinculan, nada parece indicar que su pasaje por los CIO represente una opción por un nuevo rumbo en su formación universitaria.

Comentarios finales

De manera que, más de 6 de cada 10 solo registra actividades en el CIO y más de siete no culmina (valores marginales: 64 % y 73,9 %, respectivamente).

Adicionalmente, casi uno de cada 10, habiendo tenido actividades anteriores en la Udelar, inicia un CIO (0,3 %

termina y 9,1 % no termina), pero no continúa, y menos de 2, teniendo solo actividad en los CIO, culmina y sigue asistiendo en 2015 (valores condicionales: 9,4 % y 15,7 %, respectivamente).

Con la información proporcionada por el cuadro 3, y tomando en consideración todas las relaciones condicionales agrupadas por el esquema de síntesis expresado en el cuadro 4, se observa que menos de la mitad de los estudiantes realizan trayectorias y obtienen resultados que permitan suponer que efectivamente han optado realmente por un *ciclo inicial* (44,7 %). Uno de cada 5, independientemente de los resultados obtenidos, realizaron cursos anteriores en otros servicios (21,5 %), es decir que no optaron por un medio de ingreso a los estudios superiores. Por otra parte, más de 1 de cada 3, no transitó por estas ofertas de forma tubular, bajo la lógica de un ciclo que les permitiera luego, la elección por una carrera.

Las evidencias parecen indicar que las ofertas de formación superior comprendidas en los CIO, atienden mayoritariamente otro tipo de necesidades. Tal vez corresponda ahora retomar metáfora de las «trayectorias no encausadas» de Terigi. No para adoptarlo, sino más bien para problematizarlo y, si se nos permite, sustituirlo.

El vehículo de esta metáfora, el «cause», tiene un fundamento estructural que apela a una analogía con la naturaleza: refiere a la existencia de «causes» (trayectorias educativas), que carecen de estructuración pautada sistémicamente. Y ya se ha señalado que se trata de un enfoque centrado en la educación media.

Cuadro 4. Esquema síntesis, de las relaciones condicionales expresadas en el cuadro 3

Logro educativo en CIO	Tipo de trayectoria estudiantil						
	Solo CIO	Inicio en CIO + otros servicios	Intercalado CIO y otros servicios	Inicio en otro servicio + CIO	Solo otro servicio	Total	
No culminó y no continúa	33,5			21,5		45,8	
Culminó, sin actividad posterior							2,0
No culminó, con actividad en 2015 en CIO	39,7			21,5		20,1	
No culminó, con actividad en 2015 en otro servicio							8,0
Culminó, con actividad en 2015 en CIO							18,8
Culminó, c/activ. post. en otro serv. s/activ. en 2015	0,3					0,3	
Culminó, con actividad en 2015 en otro servicio	5,0					5,0	
Total	64,0	10,0	4,8	16,6	4,6	100,0	
	Cuadro 3.						
Nota:	Procesamiento propio.						

En el caso de los CIO, los datos parecen ajustarse a una mecánica diferente. El conocimiento de los procesos de gestación de estas ofertas así también lo sugieren.

No se trataría del «desborde» de las estructuras curriculares tradicionales, sino (una conclusión más lógica; y en el fondo más ajustada, en tanto analogía, con el origen de todo cauce natural), un empuje, desde las propias demandas, necesidades y recursos locales, hacia una cierta indeterminación curricular.

Si esto fuera cierto, las implicancias son bien interesantes.

Primeramente, correspondería concluir que la Universidad se encuentra dando respuesta a demandas locales de formación superior. Y que, por lo tanto, se trata de esfuerzos bien importantes que corresponde sostener y, tal vez, profundizar.

Pero, así mismo, que lo está haciendo desde formatos erróneos, concebidos desde lógicas de diseño curricular tradicionales, sin tomar en cuenta las verdaderas funciones educativas que se encuentra convocada a satisfacer.

Evitando un debate terminológico, que evidentemente no conduciría a nada útil en este marco, tal vez podríamos hablar, en lugar de trayectorias *no encausadas*, de trayectorias *singulares* (además, esto limpiaría la cuota de culpabilización que pueda encerrar la idea de «no encausada»), en reconocimiento de la diversidad de demandas de formación existentes.

En conclusión, parece claro que los CIO cumplen solo parcialmente con la doble función de ser iniciales y caminos alternativos para la realización de carreras universitarias. Que, aun en los casos en que puede sostenerse que esta función

efectivamente se cumple, la culminación primero y la real continuidad educativa después, es evidentemente baja.

Por lo tanto, podría ser un buen momento para reflexionar sobre la potencial existencia de trayectorias singulares, las que pueden estar canalizándose por intermedio de la inscripción a un CIO, pero que en realidad no constituyen una verdadera opción por un Ciclo Inicial. Tal vez sea un buen momento, ahora sí con Terigi, para abandonar el empeño por diseñar *aprendizajes monocronicos*, mudando el enfoque de forma complementaria, sin necesariamente tener que desandar nada, hacia diseños curriculares que apuesten a proporcionar *cronologías de aprendizaje* mediante diseños curriculares flexibles y abiertos.

Bibliografía consultada

- CAG-CSE (2014). *Informe general. Evaluación Ciclos Iniciales Optativos*. Comisión Académica de Grado, Pro-Rectorado de Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Disponible en <http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Anexo%20XII.pdf>.
- ERRANDONEA, G.; ORÓS, C. y PEREIRA, L. (2018). *Elementos para la evaluación y el monitoreo de los Ciclos Iniciales Optativos 2010 a 2015*. Unidad de Sistemas de Información para la Enseñanza, Pro-Rectorado de Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Disponible en <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/12/DT-5-USIEn.pdf>.
- GRECO, M. (2015). *Trayectorias de vida - trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional*. Colección Evento, Memorias del IV,V y VI Congreso Internacional Reflexionando las Disciplinas (245-251). Libros Editorial UNIMAR Consultado el 10 de mayo de 2018. Disponible en <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/libroeditorialunimar/article/view/690/613>.
- ORÓS, C.; PEREIRA, L.; YOZZI, M. y ERRANDONEA, G. (2018). *Continuidad educativa a partir de los CIO's. Actividades académicas posteriores de los egresados según áreas de conocimiento en la Udelar*. Unidad de Sistemas de Información para la Enseñanza, Pro-Rectorado de Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Disponible en <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/12/DT6-USIEn.pdf>.
- TERIGI, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación «Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy», Fundación Santillana. Disponible en <http://www.bibliop-si.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20-%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>.
- (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en la jornada de apertura, ciclo lectivo 2010, Gobierno de la Pampa, Ministerio de Cultura y Educación, La Pampa, Argentina. Disponible en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf.