

EXPERIENCIAS QUE POSIBILITAN LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE ESTUDIANTES DE PROFESORADOS EN EL NIVEL SUPERIOR

EXPERIENCES THAT MAKE THE TRAINING PATHS OF STUDENT PROFESSORSHIPS AT HIGHER LEVEL

Yanina M. Ferreyra*

Roxana Peralta*

RESUMEN

El presente trabajo intenta plasmar algunas experiencias vinculadas a nuestras prácticas docentes con estudiantes en formación. Particularmente recuperamos algunas experiencias realizadas en los Profesorados de Danza y Educación Tecnológica de la Ciudad de Córdoba.

El escrito intenta mostrar que el formato descripto por E. Rockwell también se conserva en muchos de sus aspectos para las carreras en el nivel superior; dando por sentado, un modelo de sujeto / estudiante- adulto y pautando una trayectoria formativa esperada.

No obstante, en lo cotidiano, se observan algunas experiencias que irrumpen con lo esperado, generando nuevas formas de vinculación entre docentes y estudiantes, entre enseñanza y aprendizaje, otros modos de habitar los tiempos y los espacios. Estas experiencias se promueven a partir de las singularidades de cada sujeto dando cuenta de la complejidad de sus realidades y el contexto socio histórico con el cual se vinculan.

De esta manera, estas nuevas experiencias, cuando pueden ser acompañadas por docentes e instituciones, se constituyen en posibilitadoras, transformadoras (Baquero, s/f y

* Docente del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT). Docente de la Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Córdoba. Mail de contacto: yani_ferreyra83@hotmail.com

* Docente de la Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt. Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba y del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Docente de la Facultad de Psicología y Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Mail de contacto: roperalta2006@yahoo.com.ar

Larrosa, 1996) de esas trayectorias esperadas, dando cuenta de trayectorias formativas reales, diversas y plurales.

Avanzamos en la necesidad de reconocer algunos cambios en la formación superior para dar cuenta de la inclusión de los sujetos y sus particularidades; con la finalidad de su ingreso, permanencia y finalización de un trayecto formativo.

Palabras claves: trayectorias formativas; formato escolar; experiencias posibilitadoras; estudiante adulto; nivel superior

ABSTRACT

This paper tries to capture some experiences related to our teaching practices with students in training. Particularly we recover some experiences in the Professorships of Dance and Technological Education of the City of Córdoba.

The letter tries to show that the format described by E. Rockwell is also preserved in many respects for racing at the top level ; assuming a model of subject / adult and student- awaited I advertise a training course.

However, in everyday life, some experiences that burst observed as expected , generating new links between teachers and students, between teaching and learning , other ways of living time and space. These experiences are promoted from the singularities of each subject realizing the complexity of their social realities and historical context with which they are linked.

Thus, these new experiences, when they can be accompanied by teachers and institutions, constitute enablers, transformer (Baquero, s/f and Larrosa, 1996) of those expected trajectories, realizing real training paths, diverse and plural.

We go about the need to recognize some changes in higher education to account for the inclusion of the subjects and their characteristics; for the purpose of admission, retention and completion of a training course.

Keywords: training paths- school format- enablers experiences- adult student- higher level.

A modo de introducción

El presente escrito intenta describir una experiencia en el marco del Profesorado de Danza (Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt- Universidad Provincial de Córdoba) y el Profesorado de Educación Tecnológica (Instituto Superior Profesorado Tecnológico) en la ciudad de Córdoba.

En la actualidad no se puede hablar de un modelo de sujeto estudiante, mucho menos si tenemos en cuenta que esos sujetos en el nivel superior son jóvenes y adultos con dinámicas y complejidades de vida que se ponen de manifiesto en la forma en que transitan sus carreras.

Tampoco se podría hablar de una trayectoria formativa o escolar. Por dicho motivo, si bien el plan de estudio y los diseños curriculares plantean una forma de realizar la carrera pautada en tiempos, gradualidades, y determinadas condiciones pedagógicas y administrativas; la complejidad de las realidades de los estudiantes van tensionando estos modos pautados. Los estudiantes generan nuevas experiencias lo que implica que las prácticas docentes y de enseñanza flexibilicen algunos aspectos de la gramática escolar, posibilitando o favoreciendo que los estudiantes continúen con sus trayectorias formativas.

Se entiende como gramática escolar aquellas dimensiones que hacen al núcleo duro de la propuesta escolar: a) el formato escolar (como el agrupamiento de los estudiantes, los tiempos de enseñanza, los espacios, las secuencias de trabajo) y b) las propuestas de enseñanza. En el presente trabajo, las experiencias que se recuperan, irrumpen principalmente con el formato escolar.

De esta manera, esas experiencias que se dan en la vida cotidiana de las instituciones, se constituyen en posibilitadoras (Baquero, s/f y Larrosa, 1996), en tanto son instituyentes y favorecen que el estudiante continúe con su trayectoria formativa. Los docentes se constituyen sujetos parte de esas experiencias posibilitadoras para que los estudiantes, sujetos en formación, transiten sus trayectorias educativas.

Sobre algunas perspectivas teóricas para pensar la problemática de las trayectorias formativas

Cuando se alude al concepto de trayectoria escolar se hace referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia de formación educativa, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Comprender estos recorridos implica poner en interacción las condiciones socio económicas de los estudiantes, los determinantes institucionales de la experiencia escolar, las estrategias individuales que cada estudiante pone en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen en la producción de las propias trayectorias formativas, entre otros.

Las formas en que se configuran las trayectorias educativas de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada.

El sistema educativo es portador de un conjunto de "imágenes simbólicas" que suponen itinerarios "normales" configurados a partir de una particular "geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico". Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante (Kaplan, C. y Fainsod, P. 2001).

Estas trayectorias esperadas, responden de alguna manera, a las pautadas por el formato escolar. Refiriéndonos a formato escolar como la organización y distribución de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes; que se sostienen como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas estables, como componentes duros.

Se trata de *formas que estructuran la experiencia escolar* (Rockwell, 1995) y que se sostienen en ciertas regularidades que han estabilizado a la escuela surgida en la modernidad; componentes que son, a la vez, producto instituido y condición instituyente cada vez que se funda una escuela en un contexto concreto. Elementos que, arraigados en múltiples anclajes jurídicos, sociales y culturales, se conjugan artesanalmente por obra de los sujetos, artífices del

rumbo de los establecimientos, forjadores de prácticas, espacios y sentidos en el seno de las redes flexibles que las condiciones históricas e institucionales ofrecen”. (Avila, O., 2007, p. 138)

Pero existen una serie de factores que surgen en la experiencia cotidiana en los institutos de formación que hacen que estas trayectorias tomen otros caminos distintos a los determinados por el sistema escolar o por los diseños curriculares.

Se entiende que la experiencia, en este sentido se vuelve transformadora, instituyente, en tanto son posibilitadoras de que algo advenga distinto a lo esperado cuando se está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida (Larrosa, 1996, p. 20); transformación que hace que algo devenga en otra cosa.

En la experiencia, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker, G. 2003).

Se habla de “posibilitadoras” para dar cuenta de que la pregunta por la posibilidad de la acción educativa no cobra sólo la forma de la preocupación por definir los niveles de "excelencia" a los que podemos aspirar, sino la preocupación por los niveles de subsistencia educativa a los que aspiramos llegar. Al alcance que tienen nuestras propuestas, lo que las hacen democráticas e inclusivas (Baquero, R. s/f).

Entonces se observa que las trayectorias formativas de los estudiantes del nivel superior, adquieren diferentes formas, caminos, maneras; modalidades singulares de transitar la formación- como futuros docentes- que estructuran otros formatos.

Algunos dichos de los docentes- “experiencias”- en el Profesorado de Danza y el Profesorado de Educación Tecnológica en la ciudad de Córdoba

Se procura en este momento dar cuenta de algunas situaciones que expresan los docentes que suceden en la experiencia formativa y que de alguna manera se convierten en instituyentes, rompen con lo esperado por el sistema formal, y dan cuenta de la complejidad de los sujetos en formación y la diversidad de las trayectorias formativas.

“Cuando los estudiantes ingresan tarde a clase reiteradas veces en el año, les pregunto ¿qué les ha sucedido?... , los invito a integrarse a la clase y si el estudiante tiene muchas inasistencias a clase pienso conjuntamente estrategias de clases virtuales, entrega de trabajos, presencialidad reducida favoreciendo aprendizajes y flexibilizando un requisito de regularidad en la formación que es la asistencia a clases”

“Alumnos, madres/ padres e hijos, docente, dentro del mismo espacio áulico. Los niños/hijos forman parte de la clase. Se diversifican los vínculos en un mismo espacio; el aula pierde ese carácter silencioso, homogéneo y uniforme”

“Se respetan los ritmos y modalidades de aprendizaje diversas, se contempla la diversidad de las personas, los intereses y escolarizaciones previas diferentes, flexibilizando el currículo como una respuesta que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nos permite considerar a los jóvenes como sujetos de derechos”

“Se favorece el intercambio virtual entre docente y alumnos a través del uso del mail, algún grupo de trabajo en facebook, eligiendo otras vías de comunicación, de intercambio de material, de trabajos, de consulta...habilitando otros tiempos y espacios de trabajo pedagógico, otras condiciones de posibilidad.”

“Algunos estudiantes solicitan tutorías, explicaciones individuales, ya que debido a diferentes problemáticas sociales, laborales; se les dificulta el acercamiento y la comprensión a los objetos de conocimiento. Esto de alguna manera, fomenta otros modos de vinculación entre docentes y estudiante y otros modos de enseñar y aprender”

Los estudiantes, como sujetos en formación de esas experiencias, también se expresan en torno a lo que significan o posibilitan las mismas en sus trayectorias formativas¹:

¹ Fragmentos de entrevistas a estudiantes del turno tarde y noche del Profesorado de Danza (Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt- Universidad Provincial de Córdoba) y el Profesorado de Educación Tecnológica

“Muchas veces salgo de trabajar después que comienza el horario de clases en el turno noche y llego al terciario, me integro a la clase y escucho que la profe me dice “José buenas noches, cuando hagamos un corte pongo tu presente en la libreta” y siento que valió la pena ir a clase aunque sea una hora más tarde....después participo de la clase como si hubiera llegado a horario”

“Cuando no puedo ir a clase le escribo un mail a la profe, por ejemplo, me responde enseguida me explica lo que van a trabajar en la clase y me sugiere material de lectura para que no me retrase”

“Cuando se me complica dejar a mi hija de 4 años con mi pareja o mi mamá voy a clase lo mismo, los profes nos permiten su ingreso al aula...mi hija dibuja o juega con mi celular... y por ejemplo una vez la lleve cuando la profe de Psicología nos estaba enseñando la Teoría de Piaget y entonces invitó a mi hija a participar de unas experiencias, juegos que ella nos mostraba para explicar algunos conceptos y fue muy divertido...muy importante para mí porque si no me dieran esa posibilidad perdería la regularidad de varias materias por las inasistencias a clase”

“A mí me resulta el Instituto un lugar donde además de formarnos nos cuidan, ya que cuando yo estaba con la pierna fracturada durante dos meses y nuestra aula estaba en el 2° piso los profes decidieron darnos clase en la Biblioteca que estaba en planta baja para que pudiera asistir a clase y no perdiera, y en algunos momentos me permitían realizar trabajos virtuales para recuperar, por ejemplo evaluaciones”

Estas experiencias llevan a algunos interrogantes que son necesarios plasmar y que no resulta el objetivo de este trabajo responder de manera conclusiva a ellos:

¿De qué manera los factores (sociales, culturales, económicos, psicológicos) influyen en sus trayectorias formativas?

¿Cómo acompañar las trayectorias de los estudiantes y a la vez fomentar la responsabilidad y autonomía en sus procesos de aprendizaje?

¿Cuáles son las posibilidades de flexibilizar las condiciones en los modos de transitar las carreras en el nivel superior que consideren la diversidad y complejidad de vida de los estudiantes?

Entonces se avanzará en el análisis de este artículo sosteniendo la necesidad de flexibilizar algunas propuestas formativas (en lo que respecta al formato escolar que sostienen dichas propuestas) en función de la particularidad de los sujetos (jóvenes y adultos) que transitan las carreras y considerar la complejidad del contexto social e histórico.

Repensando los sujetos y los núcleos duros de la gramática escolar para lograr algunas innovaciones en las trayectos de formación en el nivel superior

El estudiante en su condición de joven/ adulto

Existen diferentes representaciones que los docentes tienen en torno al estudiante como sujeto del aprendizaje en su condición de adulto. La categoría de estudiante adulto no tiene un significado unívoco sino que remite a una semántica polisémica. En función de ello, se sostienen implícitamente concepciones del estudiante adulto variadas que tienen implicancias diversas en la tarea pedagógica.

Para algunos docentes el estudiante es concebido como “persona necesitada de...”, acentuando una condición de vulnerabilidad y debilidad en el mismo; mientras que para otros es valorado como “sujeto capaz de...”, enfatizando mayormente en las posibilidades y/o potencialidades que en las carencias a suplir (Rojas, A. 2012).

La definición quizás más adecuada para entender la adultez es aquella que combine factores biológicos, psicológicos, sociales- culturales, principalmente aquella que tome en cuenta el sentimiento subjetivo y el reconocimiento social (Undurraga Infante, C. 2004).

Desde el punto de vista del desarrollo personal y social, la adultez surge con una entidad propia, como una etapa diferente a la adolescencia y a la vejez. Sin embargo,

muchos de los acontecimientos que se viven en la época adulta guardan relación con lo vivido anteriormente; tienen lugar procesos de reactualización y resignificación de situaciones pasadas, posibilitando, de esta manera, nuevas producciones subjetivas que se traducen en diferentes modos de vinculación, nuevas prácticas sociales, laborales, psicofísicas y emocionales. A su vez, lo vivenciado en la etapa adulta va a repercutir de un modo singular en el período posterior de su vida.

La mayoría de los *estudiantes adultos* con los cuales trabajamos cursan su formación docente atravesados por el desarrollo de diversas crisis, conflictos que no pueden generalizarse, ya que es diferente según el contexto socio histórico en el cual los sujetos están insertos. Las maneras que cada adulto encuentra para “hacer algo con eso” tampoco pueden generalizarse ya que son diversos los modos subjetivos de construir, responder y adaptarse a las contingencias y avatares de la etapa adulta.

Los jóvenes adultos han crecido con la música, la televisión, y la rápida explosión de la informática y la tecnología. El imperativo del rendimiento constante supone la supuesta necesidad de “tener que estar aprendiendo todo el tiempo algo nuevo”... los sujetos de esta sociedad sufren de “excesos” (de objetos, de información, de estímulos, de imágenes, etc.) modificando radicalmente la estructura y economía de la atención, la percepción queda fragmentada y dispersa. Esta generación vive en una sociedad en donde el potencial individual para el éxito depende del acceso a las tecnologías (redes sociales, correo electrónico, telefonía móvil, etc.)

Los jóvenes adultos emprenden muchas tareas en su continuo desarrollo, crecimiento y madurez. Muchos empiezan a sentir su autonomía y descubren nuevas funciones dentro de la familia, el trabajo, la sociedad, cuando empiezan sus estudios superiores o su primer trabajo, o cuando forman pareja o son padres. Actualmente, muchos jóvenes adultos alargan las etapas de transición. Se demoran más en casarse o tener pareja; esperan más tiempo para tener sus hijos; las distancias geográficas son más grandes; y es común tener una segunda o tercera carrera.

Algunas situaciones y realidades particulares que viven los *estudiantes adultos*: laborales y económicas (como por ejemplo múltiples trabajos- sobre empleo, exigencias y presiones en el trabajo); familiares (nacimiento y crianza de los hijos, progenitores a

cargo, enfermedades propias o de parientes directos, fallecimiento de algún familiar); entre otras, son estas situaciones, vivencias, experiencias contextuales y personales, en las cuales hace anclaje su proceso de subjetivación y en las que podrían encontrarse los aspectos diferenciadores de sus procesos de aprendizaje.

Las características propias del joven adulto: la responsabilidad, la experiencia de vida, la coherencia, la adaptación, el carácter voluntario de su decisión de aprender, entre otras, son condiciones que inciden de un modo favorable en el interés, la motivación y, consecuentemente, en la capacidad de aprender del sujeto.

Como formadores no podemos desconocer, ignorar las problemáticas actuales por las que atraviesan los *estudiantes adultos*, ya que de lo contrario estaríamos obturando, obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje, como así también generando condiciones de des-subjetivación, es decir, imposibilitando la gestión de lugares de enunciación desde los cuales los adultos puedan habitar las transformaciones (sociales, culturales, educativas, etc.)

Si se tiene en cuenta la gran dificultad que atraviesan los adultos para investir subjetivamente los cambios de roles, los avances tecnológicos, las transformaciones en las condiciones laborales y profesionales, enmarcados por las lógicas de la hipermodernidad; las intervenciones institucionales (y como docentes) que podemos hacer podrán o no tener una función de potenciación/ posibilitadora y habilitadora de sus trayectorias formativas, dando lugar también a una apertura de los posibles (Duschatzky, S., Corea, C. 2002) desde el lugar del *estudiante adulto*.

Trabajar en la formación de adultos en los profesorados exige no sólo una planificación puntillosa en cuanto a las intervenciones que se realicen, sino también conocimientos sobre la psicología de los adultos. Depover y Marchand (2002) plantean al respecto: la enseñanza de los adultos es también un arte que se apoya sobre una visión impregnada de humanismo donde el clima relacional que se crea entre el estudiante, el docente y el grupo de compañeros juega un rol determinante.

***Repensando algunos aspectos del formato escolar en la formación superior:
sentidos de la inclusión y la democracia***

En este apartado nos proponemos hacer un breve análisis del formato escolar definido con anterioridad, para tensionarlo con la experiencia en la formación en el nivel superior.

Gabriela Diker (2005) sostiene que la configuración de las aulas escolares y el formato escolar se mantiene igual desde finales del siglo XIX: espacios cerrados, disposición misal, conformación de grupos según la edad de los estudiantes, instrucción simultánea, monopolio del saber escolar, método de la enseñanza único para todos los alumnos, organización del tiempo de trabajo y recreos, seguimiento y evaluación, por nombrar sólo algunos aspectos de esta configuración escolar.

Plantea a la vez que se ha tornado en una dificultad introducir innovaciones en las aulas:

(...) hasta el punto que la cuestión de las estrategias de reforma se ha constituido en un objeto de análisis y la innovación, en un bien en sí mismo, con independencia de sus contenidos, tal como lo expresan las políticas basadas en la competencia entre escuelas o las líneas de financiamiento internacional (...). (Diker, G. 2005, p. 136)

Si bien desde afuera nos parece que las escuelas son iguales, dentro de ellas todo está cambiando. Puntualmente: el escenario, los actores, son otros. En este punto, los institutos de formación superior no universitarios (terciarios), también sostienen formatos de tiempos, agrupamientos, espacios, segmentos y procesos particulares.

En las experiencias cotidianas se observa que la clase con su formato tradicional se modifica; que entran en juego los derechos de los sujetos de cursar con sus hijos (lo cual diversifica las modalidades vinculares en tanto que un sujeto es madre y estudiante y eso tiene sus implicancias). El formato de presencialidad o de vinculación docente- alumnos a través del aula virtual, o la enseñanza y el aprendizaje a través de tutorías o un foro son nuevos formatos que adquieren las experiencias en los trayectos de formación en el nivel superior.

No obstante, esto no está contemplado en la currícula, ni en lo metodológico. Son decisiones que se flexibilizan debido a la realidad que los sujetos atraviesan.

En este punto cabe preguntarse, ¿cuántos sujetos pueden tener una experiencia de formación en una sociedad tan cambiante con formatos (planes de estudio, carreras) que aparentemente por fuera se sostienen igual? Lógicamente que los cambios se dan al interior porque los sujetos, los actores son distintos a los del siglo XIX.

¿Hasta qué punto pueden garantizarse derechos, la igualdad educativa, la democracia? ¿Cuántos y “cuáles” sujetos pueden estar contenidos con las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes? Componentes que son, a la vez, producto instituido y condición instituyente cuando se funda una escuela en un contexto concreto (Rockwell en Ávila, 2007).

El ideal igualitarista de enseñar “todo a todos” ha estado presente históricamente en los discursos y la pretendida igualdad de oportunidades que produjo la universalización del acceso a la educación. Pero si decimos que la educación implica un acto político, más que las palabras que usamos, es necesario avanzar en la necesidad de pensar las políticas de igualdad educativa en el marco de una sociedad democrática, entendiendo que *democracia es una forma de sociedad que activa declaraciones de igualdad, y un régimen político que concreta esas declaraciones en instituciones sensibles a la novedad humana – que de otro modo permanecería clandestina, despolitizada o violenta.* (Tatian, D. 2013, p. 1)

Entonces valoramos estas experiencias que irrumpen con lo establecido, que de alguna manera comienzan a naturalizarse y que requieren de sujetos (estudiantes y docentes) e instituciones, dispuestos a acompañar y sostener. Pero avanzamos en afirmar que estas experiencias requieren de políticas públicas que flexibilicen cada vez más las condiciones en las que los sujetos tienen que ingresar, permanecer y acreditar sus trayectos formativos. Tendiendo así a la autonomía, autogestión y responsabilidad por parte de los estudiantes.

A modo de reflexiones finales

Entender a los *estudiantes* en su condición de *adultos*, tiene que ver con que las Instituciones de formación docente (nivel superior) ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de ejercer subjetivamente su condición de adultos.

Esto tiene implicancias en la práctica docente; de acuerdo a la concepción de sujeto alumno (adultos en este caso) que como docentes tengamos y desde el cual nos posicionemos, serán los dispositivos de formación y consecuentemente las subjetividades que generemos.

Repensar las instituciones formadoras y nuestra práctica como docentes supone poder reflexionar en torno a las condiciones que habilitan/posibilitan que los sujetos aprendan en las instituciones educativas algo de lo que se les propone como “conocimientos socialmente significativos”, y acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes de nivel superior.

La experiencia de formación de docentes permite que como sujetos de la enseñanza nos cuestionemos ciertas prácticas formadoras instituidas, que nos preguntemos sobre los dispositivos y estrategias existentes de enseñanza y aprendizaje con estudiantes jóvenes-adultos, como así también, nos interroguemos sobre la posibilidad que tenemos de construir e implementar nuevos dispositivos, nuevas estrategias de enseñanza, innovadoras propuestas educativas que interpelen los núcleos duros del formato escolar tradicional, permitiendo así acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes.

Si bien como sostiene Gabriela Diker (2005) las innovaciones en las aulas dentro de las escuelas han fracasado, también sabemos que muchos de los fracasos que se producen hoy en las trayectorias de los sujetos (deserciones, desaprovechan espacios curriculares, abandono, etc.), se deben a que estos dispositivos escolares entran en colisión con las nuevas demandas sociales, con las subjetividades de esta época.

Coincidimos en reflexionar sobre:

Cuánto de la inercia del viejo dispositivo escolar moderno sigue produciendo efectos sobre las posiciones subjetivas imaginables, en qué medida permite o impide, según la naturaleza de sus mutaciones, imaginar y producir una experiencia educativa emancipatoria. Abordar estos asuntos exige, nos exige, ampliar lo pensable. (Diker, G.; Frigerio, G. y Baquero, R.; 2007, p. 12)

Crear un clima pedagógico que favorezca la interacción entre los estudiantes en formación y entre los estudiantes y los docentes, crea redes interactivas entre ellos posibilitando proyectos colectivos de trabajo.

Consideramos que el entramado que se juega entre las trayectorias individuales y las propuestas institucionales y colectivas, constituye un proceso que puede favorecer u obstaculizar aprendizajes dependiendo de si las miradas están focalizadas sobre caminos prefigurados o condiciones que posibiliten la pluralidad de las trayectorias formativas.

El desafío de los docentes formadores es la mirada puesta sobre las diferentes modalidades que los estudiantes- jóvenes adultos (trayectorias formativas) eligen, transitan, para lograr aprender y formarse como futuros docentes. Docentes formadores de docentes. Habilitar posibilidades... trayectorias formativas diversas.

El aprendizaje es, entonces, un particular encuentro entre adultos, en el que uno de los actores tiene la responsabilidad de enseñar y el otro (o los otros) de aprender...No debe olvidarse que quien enseña aprende y, a la vez, el que aprende también puede enseñar. (Undurraga Infante, C. 2004, p. 89)

Referencias Bibliográficas

- Ávila, Olga. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comps.). (2010). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Del Estante
- Almirón, Graciela y Romano, Antonio. (2009). Pluralizar las trayectorias escolares. Aportes pensados desde la Aceleración. En Revista *Quehacer Educativo*. Buenos Aires.
- Baquero, Ricardo. (s/f). *La educabilidad bajo sospecha*. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Byung- Chul, Han. (2012). *Sociedad del cansancio*. Barcelona- Berlín: Herder.
- Deponer, Ch. y Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en*

contexte professionnel. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.

- Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela y Baquero, Ricardo. (comp.) (2007). *Las formas de lo escolar*. 1º ed. – Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, Gabriela. (2005). “Los sentidos del cambio en educación”. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela. (comps.) *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, Gabriela. (2003). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. Centro de estudios multidisciplinares. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós Trama Sociales 15. Buenos Aires [2008].
- Hargreaves, Andy. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Argentina: Amorrortu editores.
- Kaplan, Carina y Fainsod, Paula. (2001). "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, Nº 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Ed. Leartes.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Judengloben, Arrieta, Falcone. (2003). *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). Documento de trabajo: *Trayectorias escolares: debates y perspectivas*.
- Raquimán Ortega, Patricia. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. En: *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 13, pp. 73-84. Universidad Católica de la Santísima Concepción-Chile.

- Rojas, Alejandro. (2012-2013). El alumno–adulto como categoría analítica: reflexiones para repensar las prácticas pedagógicas de los docentes de la EEMPA. En: *itinerarios educativos* 6- 6, pp. 91- 101.
- Tatian, Diego. (2013) *La igualdad como declaración*. Disponible en <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>
- Undurraga Infante, Consuelo. (2004). Una mirada psicoeducativa ¿Cómo aprenden los adultos? Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ficha Curricular de las autoras:

Yanina Mariel Ferreyra. *Licenciada y Profesora en Psicología*. Egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En proceso construcción de Tesis de la Carrera de Posgrado: Maestría en Pedagogía- Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Especialista en Adolescentes con mención en Educación.

Se desempeña como asesora psicopedagógica en el Gabinete Psicopedagógico del Colegio Nacional de Monserrat. Docente de la Facultad de Psicología en la Cátedra de Deontología y Legislación Profesional. Docente de Nivel Superior en el Profesorado de Educación Tecnológica y en la Formación Pedagógica para Graduados no Docentes en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT). Miembro suplente del Comité Institucional de Ética en Investigación en Salud (CIEIS) en la Facultad de Odontología- UNC, desde el 2013.

Integrante de equipos de investigación desde el año 2006 en Proyectos avalados por SECyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología) Facultad de Psicología (UNC). Autora junto con Irene Scangarello y Susana Leliwa del Libro “Psicología y Educación. Una relación indiscutible” (2011) editorial Brujas. Publicaciones en revistas nacionales y presentaciones a Congresos nacionales e internacionales con ponencias vinculados a la Psicología educativa y a los aspectos ético- deontológicos vinculados al ejercicio profesional del psicólogo en contextos educativos.

Mail de contacto: yani_ferreyra83@hotmail.com

Celular: 351- 155521312

Roxana Peralta. *Licenciada y Profesora en Psicología*. Egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En proceso de entrega y defensa de Tesis de las Carreras de Posgrado: *Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica* (UNC) y *Maestría en Investigación Educativa con mención Socio antropológica*. (UNC)

Se desempeña como docente en la Facultad de Artes y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en diferentes Profesorados. Actualmente en la

Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt (Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba) y el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico.

Miembro del Equipo de Educación a Distancia para Jóvenes y Adultos de la Provincia de Córdoba.

Integrante de proyectos de Investigación en educación con subsidios. Capacitadora y extensionista (de docentes y estudiantes en diversas temáticas psicoeducativas). Autora y co autora de publicaciones y ponencias. Expositora en eventos científicos.

Técnica e Instructora en Danzas. Se desempeña como terapeuta en Psicología Clínica con un abordaje psicocorporal.

Mail de contacto: roperalta2006@yahoo.com.ar

Celular: 0351-156421019