

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES:
TENSIONES ENTRE "LO VIEJO" QUE PERMANECE Y "LO NUEVO" QUE EMERGE

Por Rosana E. Sosa¹

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional del Centro

RESUMEN

La universidad pública tiene la oportunidad de transitar hacia una redefinición de aquellos que han sido sus quehaceres tradicionales: la formación académica (en general), la formación inicial docente (en particular) y la producción de conocimientos. Hemos de ocuparnos aquí de la formación docente en la Universidad Nacional del Centro haciendo foco en cierto *ethos* académico y problematizando los modos en que se crea y recrea, en el campo de la educación, cierta escisión (y posterior jerarquización) entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: Universidad; Formación docente; Teoría/Práctica; *Ethos* universitario.

TEACHER TRAINING IN UNIVERSITIES:
TENSIONS BETWEEN "OLD" REMAINS AND "NEW" EMERGING

ABSTRACT

The public university has the opportunity to move towards a redefinition of those who have been its traditional tasks: the academic (in general), teacher training (in particular) and the production of knowledge. We deal here with the teacher training provided by the National Central University with a focus on certain academic ethos and problematizing the ways in which it creates and recreates, in the field of education, some cleavage (and subsequent ranking) between theory and practice.

Key words: University; Teacher education; Theory/Practice; *Ethos* University.

¹ rsosa@soc.unicen.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La universidad pública, hemos de sostener aquí, tiene la oportunidad de transitar hacia una redefinición de aquellos que han sido sus quehaceres tradicionales: la formación académica, la formación inicial de docentes (en particular) y la producción de conocimientos. Redefinición que exige reflexión. Por ello, el propósito asumido aquí radica en develar al lector las luchas de sentidos que, en un escenario en crisis, suponen las puestas en juego de prácticas formativas que emergen² en contextos institucionales tradicionales y conservadores que, como la universidad, se hallan estructurados por un conocimiento disciplinar que tiende a plantearse escindido de, entre otras cosas, las instancias de práctica. Hemos de ocuparnos aquí de la formación inicial en la Universidad Nacional del Centro haciendo foco en cierto *ethos* académico y problematizando los modos en que se crea y recrea, en el campo de la educación, cierta escisión (y posterior jerarquización) entre la teoría y la práctica. El interrogante precedente es el producto de un recorrido.

En un trabajo anterior (Sosa 2008),³ nos ocupábamos de las estrategias que los graduados de profesorado universitarios despliegan al momento de conseguir (el primer) trabajo y advertíamos acerca de la multiplicidad de escisiones que son develadas por el discurso desde el que los profesores dan cuenta de sus prácticas docentes. Así “desde una lógica que es prolija, sistemática y recurrente” el relato de los jóvenes profesionales exhibían “la disociación de múltiples esferas: entre la disciplina y la enseñanza de la disciplina, entre el profesorado y la licenciatura, entre la política y el estudio, el trabajo y la política, entre otros.” (Ob. cit.) Situados en la misma preocupación, en un trabajo posterior,⁴ nos abocábamos a analizar el modo en que los actores educativos se hayan implicados en la construcción de significados y allí advertíamos que el significado de trabajo tiene implícita una instancia de aplicación⁵ que se piensa escindida de la formación. (Sosa 2007)

La indagación que se emprende en el marco del proceso de investigación que nos ocupa aquí es producto del recorrido antedicho y adquiere su sentido en el carácter propositivo que ésta pueda asumir a partir de sus resultados. En este marco, se entiende a la acción como una parte inescindible de la tarea del investigador. En virtud de ello, nuestro aporte habrá de anclarse en aquellos espacios por los que transcurre nuestro accionar cotidiano: la docencia y la investigación en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Nos proponemos indagar en torno de la formación inicial, si los graduados de los profesorado universitarios de la UNICEN, por un lado, y la mencionada universidad como institución formadora, por otro, reconocen como parte del proceso de aprendizaje (y de qué modo lo hacen) a las diferentes experiencias de práctica profesional que se implementan a lo largo de la formación.

El presente estudio tiene como población de estudio a los graduados de profesorado que han cursado sus estudios en la Universidad Nacional del Centro en cuatro Unidades Académicas, la Facultad de Ingeniería, de Ciencias Sociales y de Arte y pertenecen a los profesorado de Ciencias de la Educación, Física, Química, Comunicación Social, Teatro. Todos ellos cumplen una condición común y esta radica en no registrar más de cinco años desde el momento de su graduación. Una

² Interpelamos a estos tiempos como tiempos de cambios y, con la intención de dar cuenta las formas dinámicas con que se presentan los procesos sociales, se pretende abordarlos desde la propuesta de abordaje teórico del cambio social de Raymond Williams (1980). Dar cuenta de una realidad compleja y dinámica implica ver en ella un escenario que se constituye como tal a partir de la lucha y el conflicto como lógica misma de funcionamiento. Este conflicto busca indagar acerca de cuáles formas son las emergentes y cuáles residuales pero, al mismo tiempo, no impide distinguir un conjunto existente y estable de relaciones e intereses que plantean la dominación de unos y la subordinación de otros. Es esta la perspectiva que subyace al conjunto del presente trabajo.

³ Sosa R. (2008) “El primer trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorado de la FACSO UNICEN. En: Hacerse docentes. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales. Miño y Dávila Buenos Aires.

⁴ Sosa R. (2007) *El trabajo en cuestión: los actores educativos y la disputa de sentido en el territorio de la escuela* Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina.

⁵ Los resultados del mencionado trabajo permiten plantear que “el trabajo es concebido como la aplicación de saberes y aprendizajes que fueron producidos antes y, con ello, los actores educativos dan cuenta de toda una perspectiva del trabajo en tanto “práctico”, “técnico”, “concreto” y asociado a “habilidades” y “destrezas”. Este significado, viene a reafirmar otros dos: el trabajo es posterior en tanto aplica lo que se aprendió (antes) y es susceptible de ser “vendido” (y comprado) porque da cuenta de disponer unos aprendizajes asociados a la instancia de “estudio”. Esta trama no puede entenderse sin mencionar que es la escuela la que parece confirmarse como el espacio de “aprendizaje” y, por ello, el de aplicación está fuera de ella, en primer lugar, y es posterior a ella, en segundo lugar.” (Sosa Ibid.)

característica que los distingue radica en la elección del profesorado como carrera elegida y esto nos permite conformar tres grupos: quienes ingresan a la universidad a cursar el profesorado, quienes lo cursan como una carrera intermedia para cumplir su objetivo (la licenciatura) y quienes siendo esta última el objetivo inicial, optan por el profesorado durante la formación. Es preciso aclarar que esta clasificación no es un criterio de selección de los entrevistados sino que es una caracterización que se hace producto del análisis.

La investigación que se presenta se ha valido de un abordaje metodológico cualitativo, apelando a la recolección y análisis de datos mediante entrevistas semi-estructuradas seleccionadas a partir del criterio de accesibilidad (Guber, 2004) En la tarea de presentación de la voz de los graduados entrevistados, algunos de testimonios suelen ser más gráficos que otros al momento de ejemplificar la trama del análisis y, solo en este caso, han de ser incorporadas algunas citas textuales de las entrevistas. Quien suscribe es quien asume la tarea del análisis y de elaboración del presente informe por eso nuestra mirada y nuestras interpretaciones han de ser las que predominen en estas páginas en tanto que lo que se pone a consideración aquí es la pertinencia de nuestra propuesta de análisis del material empírico recolectado y de cómo éste contribuye a la temática seleccionada para su estudio.

1. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: ESTADO DE SITUACIÓN

La universidad pública, en el marco de las políticas de Estado, ha perdido su carácter prioritario, producto de la avanzada del modelo de desarrollo económico impuesto (y legitimado) por el neoliberalismo a partir de la década del 80. Esta pérdida, lejos de vivirse en soledad, atraviesa otras políticas sociales que también dejan de ser prioritarias para la lógica del Estado, tanto en los países periféricos como en los países centrales. En este marco, y dada de la interpelación para que se produzca "para" el mercado y "como" el mercado, se inicia un proceso de mutación del perfil de la institución Universidad que la redefine en un rol de agencia de gestión universitaria de planes de estudio y de diplomas. La formación inicial, un área que nos interesa aquí, no ha permanecido al margen de estas transformaciones: el mandato de ampliar la oferta académica y acortar la duración de las carreras fue una de las condiciones de posibilidad del nacimiento de algunos profesados.⁶

A partir de estas transformaciones estructurales, los desafíos a los que se enfrenta la educación superior y, más específicamente, la universidad pública, se muestran más complejos. Aún cuando continúa siendo una institución, por definición, productora de conocimiento científico, la universidad, devenida en agencia de gestión (por compartir el escenario con otras agencias) ha perdido la hegemonía que tenía y se ha transformado en un objetivo fácil de la crítica social. (De Souza Santos: 1995) Tal situación no es ajena al paradigma de conocimiento que ha moldeado a la universidad como institución, paradigma que tiene implícito un tipo de relación con la sociedad. En tal sentido, la capacidad que ha demostrado la universidad para producir conocimiento es tan innegable como el dato que revela que lo ha producido relativamente descontextualizado de las necesidades de las sociedades: es éste el eje estructurante de la crítica social que apunta a la universidad e impacta en el modo en el que ésta define su rol.

A lo largo del siglo XX, el conocimiento producido en las universidades gira en torno de un eje predominantemente disciplinar y que se presenta con cierta autonomía al momento de definir aquello que entenderá como "problemas sociales": la relevancia se define desde una única lógica (la de "hacedores de la ciencia") y las metodologías de investigación se establecen producto de compartir la formación, la 'cultura científica' y las jerarquías institucionales. En virtud de ello, la universidad ha producido un conocimiento (especialmente en el área de las Ciencias Sociales y Humanas) que, en gran medida, prescinde del "uso" social, siendo esto una cuestión indiferente o irrelevante para quienes han participado en su producción. Subyace a ello una concepción del

⁶ Este punto nos ha ocupado en un trabajo anterior en el que planteábamos, para el caso de los profesados de FACSU UNICEN, el modo en que las transformaciones estructurales de la década del 90 se hacen presentes en las universidades y generan el contexto de surgimiento de carreras docentes en una institución sin tradición en este ámbito. Sosa R. *Estrategias de construcción de la identidad profesional y laboral. El caso de los graduados del profesorado universitario de la Facso-Unicen* Ponencia presentada en la I Jornadas de Investigación en Educación Sujetos, prácticas y alternativas". Mar del Plata. Mayo 2007.

conocimiento que, en gran medida, ha estructurado ya no sólo la universidad sino el ethos académico. Aquí es donde actualmente ubicamos algunos atisbos de crisis.

2. LA FORMACIÓN ACADÉMICA: SOBRE EL 'TERRENO GANADO' POR LA UNIVERSIDAD

Los profesorados de la Unicen -en mayor o menor grado- ponen de manifiesto una preocupación común y ésta radica en la apuesta a una formación de profesores dirigida a develar la naturaleza política de la educación y a problematizar del entorno sociocultural de la misma.

La inquietud que estructura el proyecto de investigación que enmarca este análisis confluye en discusiones respecto de las lecturas que hacen los graduados de algunos profesorados de la Unicen acerca de las propuestas de formación académica que dichas carreras suponen y el aporte a éstas en su proceso de formación y en sus propias prácticas profesionales. En los sucesivos proyectos de investigación desarrollados por el Grupo IFIPRACD⁷ hemos podido reconocer una alta valoración de la formación académica universitaria por parte de sus egresados ¿A qué aludimos con "formación académica"? Fundamentalmente, los egresados parecieran identificar, además de la formación disciplinar, la construcción de una perspectiva o visión de mundo asociada al paso por la universidad. Esto nos ha conducido a abordar a la universidad en tanto configuración social,⁸ lo que supone la estructuración de un tipo específico de interrelaciones sociales, una cosmovisión compartida y se expresa tanto en conductas y exteriorizaciones simbólicas como en la delimitación de ciertas oposiciones - la presencia de un "nosotros" y de uno (o varios) "ellos"- . He ahí el plus que aporta (y se le reconoce) la universidad como institución formadora.

Derivado de lo anterior, si existe un conocimiento compartido⁹ entre los graduados de la UNICEN consultados en el marco de esta investigación, éste radica en la asociación intrínseca entre universidad y formación académica sólida y pertinente.¹⁰ La valoración personal y social que nuestros entrevistados hacen respecto de la universidad como institución formadora excede al territorio universitario: la calidad y la pertinencia de la formación académica -tanto disciplinar como pedagógica- que es asociada a la universidad no ha sido construida producto del tránsito personal por los estudios superiores sino que, según aparece en sus relatos, constituye un presupuesto al momento de elegir la institución formadora. (Errobidart A. y Sosa R: 2007) En este sentido, la condición de graduado permite confirmar -ratificando- aquello que la valoración social de la universidad le había anticipado.

Puestos a reflexionar sobre la formación inicial, los egresados de la UNICEN parecen demostrar claridad respecto de los "verdaderos" aportes a su formación. Sin embargo, la cercanía a la graduación, agiganta las incertidumbres, hace aflorar las inseguridades y las dudas se hacen notar. Estamos frente a una constante de los relatos de los graduados: la inminencia de la práctica se vuelve amenazante. Por esta razón, cobran preponderancia en el relato que hacen los profesores, las instancias de práctica real que -con mayor o menor grado de formalización -integran *de hecho* la formación académica universitaria de los profesorados analizados. Más aún, son enunciados por los graduados noveles como "momentos cruciales", o bien porque significaron una reafirmación respecto de la carrera elegida o bien porque se visualizan como momentos de resignificación de la elección anterior. Es esto lo que nos permite advertir la relevancia que tienen para estos sujetos dichas prácticas concretas en el proceso de formación académica. Por esta razón, hemos de ocuparnos de ellas.

⁷ Hacemos referencia aquí a los trabajos de campos realizados en el marco del Grupo IFIPRACD Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes de FACSU UNICEN. El primero, en el marco del Proyecto de Investigación "Prácticas en educación: formación inicial y construcción de la identidad docente" (2002) y el segundo y actual "Prácticas en educación: sujetos, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes" (2004)

⁸ Concepto usado en los términos planteados por Norbert Elías (1996).

⁹ Con "conocimientos sociales compartidos" aludimos, siguiendo Moscovici (1976), a aquellos conocimientos que, en tanto "teorías" del sentido común, dan cuenta de unos modos de pensar y de sentir en un momento dado respecto de los diferentes aspectos de la vida social se construyen en el marco de procesos interactivos dados entre el individuo y la sociedad. He ahí las tramas en las que tienen lugar construcciones que ofrecen y recrean estructuras preexistentes de pensamiento colectivo.

¹⁰ Esto se desprende el trabajo de campo del Proyecto de Investigación antes citado (2003) y fue trabajado en Sosa R. (2006) "Los docentes y la tarea de buscar trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorados de la FACSU UNICEN. Cuadernos de Educación. Año IV. N° 4..

3. LA PRÁCTICA Y LOS ESPACIOS (REALES) QUE HABILITA LA UNIVERSIDAD: SOBRE ALGUNAS FISURAS

A lo largo de la formación universitaria, los estudiantes transitan por una multiplicidad de experiencias que incluyen -pero a la vez exceden- la vida en la universidad. La formación académica, que hasta el momento de afrontar el momento de las prácticas de residencia ha sido la generadora de seguridades, parece ubicarse en una zona gris y los graduados enuncian algunos efectos no deseados de "tanta formación":¹¹ Al tiempo que resulta destacable la formación teórica pareciera ser que ésta es en desmedro de las instancias de práctica, aunque ello no había sido advertida por los graduados hasta la proximidad a la práctica profesional. Tal situación se manifiesta en dos oportunidades tangibles: la proximidad de las prácticas de residencia -en el proceso de formación inicial- y la inminencia de las prácticas profesionales -como momento posterior a la graduación. Las primeras, por su contenido evaluativo (propio de una asignatura curricular que exige acreditación), y las segundas, por su asociación a la inserción laboral-profesional.

Dado el marco general que las prácticas docentes de los egresados de los profesados de la UNICEN nos propone, el presente trabajo hace un recorte y pretende abocarse a aquellas prácticas que, habiendo sido protagonizadas por los graduados, son visualizadas por ellos como significativas para su formación. Por esta razón, nuestra mirada no ha de circunscribirse a las Prácticas de residencia, en tanto que éstas son curriculares en todos los profesados universitarios analizados que, como tales, son comunes a todas las instituciones formadoras.¹² Las prácticas que ocuparán nuestra atención son aquellas que, sin tener un grado de formalización y sin ser necesariamente parte del recorrido curricular, son identificadas y reconocidas por los entrevistados como "significativas para su formación".

Lejos de pretender hacer un análisis pormenorizado de las prácticas, buscaremos identificar aquellos "criterios" que parecen ser empleados en los testimonios recogidos para resaltar, dado el marco de la formación académica, a unas prácticas como significativas para la formación (por sobre otras), por un lado, y otorgarles el carácter de "verdaderos aportes", por otro.¹³ En este marco, hemos identificado en el relato de los entrevistados cuáles son las tres razones que son utilizadas para identificar y valorar las prácticas como formativas.

En primer lugar, señalaremos la implicación personal que, de parte del estudiante, exige la práctica en cuestión. Así, se remarca como una etapa que, por desconocida y poco transitada, es generadora de dudas e incertidumbres. Cobra protagonismo la angustia que genera en los graduados el "prepararse para lo imprevisto".¹⁴ Se hace referencia a los eventos que se suceden en el marco del intercambio que supone una clase. La imposibilidad de anticiparlos en su cantidad, calidad y características genera un estado de incertidumbre que atemoriza a los estudiantes cuando (se) imaginan implicados personalmente en una práctica - en términos de protagonizando desde el lugar de docentes. Este diagnóstico al que arriban los jóvenes, lejos de significar un pedido de recetas

¹¹ Expresión extraída de Entrevista N° 09, graduada del Profesorado de Antropología Social que, haciendo alusión a su formación académica, señala que "...cuando atraviesa la puerta del aula. Ahí es donde todo pende. Entonces que todo eso... tanta teoría... porque lo demás, toda la teoría, todo lo que vos puedas saber, si no lo sabés aplicar no, no tiene sentido (...)"

¹² Todos los profesados analizados en este trabajo presentan Prácticas de Residencia en su recorrido curricular. Sin embargo, no en todos los profesados se los concibe de igual modo. De todos los casos analizados, sólo la Facultad de Arte da cuenta de una inserción temprana en las prácticas de enseñanza y/o inserción en instituciones educativas o espacios de enseñanza diversos.

¹³ Esta referencia procede de la Entrevista N° 06, Profesora de Comunicación Social, graduada de la Facultad de Ciencias Sociales en la que señala que "(...) yo puedo tener un bagaje de todas las teorías de la comunicación que lo aprendí en una materia específica de comunicación [pero] los verdaderos aportes son las herramientas para bajar ese contenido teórico a los chicos..."

¹⁴ Este punto fue trabajado en Caruso F. Sosa R. Viscaíno A.M. (2007) "Sistematización del Trabajo de campo del Proyecto "Prácticas en educación: historias, actores e instituciones en la construcción de las identidades docentes" Mimeo. Publicación interna del Grupo IFIPRACD de FACS. El mencionado informe hace una primera sistematización y arriba a la conclusión, siempre provisoria, respecto de "un factor que interviene particularmente y este radica en la angustia que genera en los graduados el "prepararse para lo imprevisto". Esto, lejos de asociarse al pedido de recetas que permitan enfrentar lo imprevisto, parece asociarse a la necesidad de contar con prácticas concretas a lo largo de la cursada".

que permitan enfrentar lo imprevisto, alude a la importancia de la existencia de prácticas concretas que los implique personalmente a lo largo de las cursadas.¹⁵

En segundo lugar, mencionaremos aquellas propuestas que logran conducir a la realización de un producto. El nivel de concreción que le exige al estudiante este tipo de propuestas, la externalidad que adquiere el producto, la implicación que supone su producción y la pertenencia que se construye con el mismo, parecen ser dimensiones que abonan la idea de visualizar en estas prácticas un carácter formativo de considerable impacto para los estudiantes. Una vez más, el protagonismo propio en el proceso de aprendizaje y su involucramiento en ese proceso son marcas que hacen de esta una práctica “distinta”.¹⁶

En tercer lugar, hemos de mencionar aquellas prácticas que se hallan estructuradas en torno de la puesta en acción de una propuesta o proyecto. Éstas, a diferencia de las anteriores, parecieran propiciar un plus en tanto que suma a la concreción de un producto, su puesta a prueba. Aquí adquieren relevancia los “reajustes”, “reformas” que, por conducir a propuestas “superadoras”, parecieran poner en evidencia que se propician otros saberes que son distintos a los iniciales. Pero, además, es la capacidad de reajustar la que impacta a los graduados cuando se advierten protagonizándola. He aquí tres criterios para identificar a las prácticas visualizadas por estos jóvenes como “prácticas distintas”: implicación personal, realización de un producto y puesta en acción de una propuesta.¹⁷

¿Qué hay en común entre ellas? Todas parecen ser visualizadas por los entrevistados como experiencias “preparatorias” y de “aprestamiento”¹⁸ para las instancias anteriormente señaladas como decisivas, terminales y consagratorias: las prácticas de residencia y las prácticas profesionales.

Debiéramos introducir aquí un interrogante: Siendo estas prácticas “distintas”, ¿es que las prácticas restantes (cursar las materias, preparar y rendir un examen, participar de talleres, etc.) no interpelan a los estudiantes buscando una implicación personal?, ¿no favorecen la elaboración un producto que asuman como propio? ¿Prescinden de poner en acción lo que proyectan? En este punto, se hace significativo un conjunto de expresiones que, por recurrir a una imagen, por intentar graficarlas, los graduados entrevistados dan cuenta de su significado.

4. LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS: AQUELLO QUE SE VALORA COMO APRENDIZAJE

Los criterios con los que los consultados señalan a unas prácticas como positivas y valiosas respecto del resto de la formación parecieran confluir en visualizarlas como instancias en las que se trata de “salir a la cancha”¹⁹, “ponerle el cuerpo”²⁰, “ponerse la camiseta”²¹. La simplicidad de estas expresiones no impide que tengan un carácter revelador en varios sentidos. En primer lugar, estas expresiones refieren a un antes y un después de la práctica y aluden con ello a un “cambio de estado”: antes no tenían y ahora pueden enunciar que se pusieron la camiseta o antes no habían salido y ahora están en la cancha. Todas estas referencias parecieran aludir al modo en que la práctica “pasa por el cuerpo”. He ahí su impacto que, además, no han tenido el resto de las

¹⁵ Se hace referencia aquí, fundamentalmente a las prácticas en aula. Entre ellas se mencionan (Talleres de Sociales en Acción en el marco del Programa de Articulación, el dictado de clases del Curso de ingreso, ambas experiencias de Facultad de Ciencias Sociales, Talleres de Uniciencia, experiencia de Facultad de Ingeniería, clases de teatro en barrios Facultad de Arte.

¹⁶ Se hace referencia aquí, fundamentalmente a las prácticas en el marco de cátedras como Educación y Comunicación (FACSO UNICEN) que apuntan a la concreción de una propuesta para la intervención.

¹⁷ Referimos a los relatos de “pensar una obra [de teatro]”, armarla y “llevarla a los barrios” que se dan en relatos de graduados de la Facultad de Arte.

¹⁸ El concepto de aprestamiento implica disposición para, un “estar listo para...” determinado aprendizaje. Algunos autores al hablar de aprestamiento se refieren, específicamente, al tiempo y a la manera en que ciertas actividades deberían ser enseñadas y no al despliegue interno de sus capacidades. En general, la definición del término incluye las actividades o experiencias destinadas a preparar al sujeto para enfrentar las distintas tareas que exige el aprendizaje escolar.

¹⁹ Así se refiere a las prácticas docente la Entrevista N° 02, Profesor de Comunicación Social, graduado de la Facultad de Ciencias Sociales - UNICEN.

²⁰ Idem, Entrevista N° 02, Profesor de Comunicación Social, graduado de la Facultad de Ciencias Sociales - UNICEN.

²¹ Entrevista N° 04, Profesor de Química, graduado de la Facultad de Ingeniería - UNICEN

prácticas formativas. El carácter de ruptura se haya graficado en una expresión: “hasta que no metí”.²²

En segundo lugar, estas prácticas son verdaderos hiatos (en términos de marcas) que les permiten revalorizar la formación académica que tienen. En general, en las experiencias resaltadas no hay referencias negativas o traumáticas. Sin embargo, abundan las experiencias conflictivas y de tensión que, en la medida en que son advertidas por los jóvenes profesionales, son revalorizadas tanto las experiencias como la formación: las primeras porque han permitido un escenario para “ponerse a prueba” y las segunda porque es en la formación donde recurrieron a la hora de dar respuesta. En este sentido, las experiencias son valoradas, destacadas y asociadas a momentos de importancia en la propia formación. Tanto, que permiten redefinir también el lugar del “imprevisto” y visualizarlo ahora como inherente a la práctica.

Y, por último, las prácticas que nos ocupan hasta aquí pueden ser claramente distinguidas del resto de la formación académica poniendo en evidencia que no se trata ésta de la dinámica constante de las carreras. De este modo, a la condición de aprestamiento que antes aludíamos, hemos de sumarle un carácter de ruptura que parece adjudicarles nuestros graduados. En este marco, y dado que los entrevistados tienen una historia dentro de la universidad -están titulados recientemente -y portan una biografía escolar extensa- todo lo extensa que supone el ingreso a los estudios superiores- se trata de una dinámica que excede a la universidad y pone el centro de la atención en los modos habituales en los que se enseña y se aprende en el sistema educativo²³: he ahí el impacto de estas experiencias.

¿A qué debemos el impacto de las experiencias formativas que *de hecho* tienen estas prácticas? A que son disímiles, que se destacan, que demandan saberes distintos y posibilitan engendrar otros saberes. En este sentido, incorporaremos a la discusión la noción de “experiencia” de Dewey (1995) Desde la perspectiva del autor, la experiencia es visualizada como capaz de generar improntas en los sujetos que la atraviesan. Y esta repercusión no sólo será constituyente de la identidad individual sino que puede producir impacto colectivo, es decir, repercutir constituyendo sujetos e intervenir en las determinaciones de la producción, de la gestión y de la transmisión de capacidades colectivas fundadas en el conocimiento.

Dewey (ob. cit.) se ocupa de diferenciar entre “experiencia” y “educación”. Una experiencia, según este autor, puede resultar un obstáculo para el conocimiento, también puede estrechar el campo de una experiencia ulterior o bien quedar desconectado de otras, situación que es por demás habitual en la educación tradicional. Su aporte a nuestra reflexión radica en la posibilidad de visualizar en las experiencias intersticios a partir de los cuáles sea posible pensar aportes a alguna clase de saberes. No obstante esto, y aún cuando Dewey plantea que las experiencias pueden ser consideradas capaces de producir regularidades en la “conducta” y en la “moral”, también advierte que esa regularidad es limitada y es falible. No obstante ello, experiencia es entendida como *pasar a través de*, aludiendo con ello a aquél que “experimenta” algo ya no será el mismo luego del atravesamiento. Por ello, las experiencias son parte del relato que constituye a los sujetos y este relato es imposible de soslayar en cualquier proceso de aprendizaje.

En este sentido y tomando en consideración los relatos, las prácticas “destacadas” son además “necesarias” y, respecto de esto, también hay consenso.²⁴ El carácter de “necesidad” ha sido construido desde la misma visión que enuncia que a las carreras les “falta práctica”. Lejos de estar hablándose aquí de reemplazos, los graduados advierten la necesidad de “sumar” la práctica a la teoría que se destaca, se valora y se requiere. Ahora bien, y aún cuando los entrevistados diagnostican la necesidad de “sumar” las prácticas a la propuesta curricular que hacen las

²² Entrevista N° 07, Profesora de Química, graduada de la Facultad de Ingeniería - UNICEN

²³ Se hace referencia aquí al modo en que fue concebida desde sus orígenes la educación institucionalizada: como un proceso de preparación para la entrada a la vida activa de los sujetos en la sociedad. Desde este punto de vista, “la educación es pensada como un momento previo y/o separado del resto de la acción social. La anticipa, pero no la contiene más que como referencia. Lo que sucede luego en la vida de las personas, una vez finalizada la educación, es objeto de estudio para ser transmitido a las nuevas generaciones pero no forma parte de la educación de los sujetos que la realizan sino como experiencia social objetivada”. (Spinosa M. 2006. Los Saberes del Trabajo. Ensayo sobre una articulación Posible. En Revista Anales de la educación Común. Tercer siglo. Año 2 • Número 4)

²⁴ Este dato, que aparece en el trabajo de campo presente, ya había suscitado reflexiones y análisis en el proyecto de investigación anterior. En esta oportunidad, habiendo ampliado el universo de entrevistados a los profesorado de la UNICEN, el dato se vuelve más complejo.

instituciones formadoras, debiéramos preguntarnos si con ello aluden a una revisión de los modos en que se concibe el conocimiento y su proceso de construcción o si se trata de, más bien, una variante del mismo *ethos* académico.

5. CUANDO LA TEORÍA OBTURA: ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE LA EMERGENCIA DE LA PRÁCTICA EN UN ÁMBITO

¿Dónde falta la práctica? El dato más elocuente en este sentido radica en que a los estudiantes “les/nos falta práctica”. La falta de práctica propia es lo que más inseguridades genera y esto radica en que no han tenido una experiencia “de práctica” concreta. Sin embargo, la escasez de práctica no se circunscribe sólo a los estudiantes o, al menos, no puede explicarse aisladamente. Este fenómeno pareciera ser asociado por los jóvenes docentes, ante la inminencia de la práctica, con algunos profesores y algunos contenidos de la formación académica.

¿A qué se alude aquí? El título “universitario” que poseen gran parte de los profesores y que es, además, una cualidad (re) conocida por los graduados, pareciera traer consigo cierto desconocimiento del “sistema educativo” que excede a la universidad. Allí se alude a los niveles de enseñanza precedentes al superior (para el que el título de profesor es habilitante), las instituciones educativas concretas en las que se supone trabajarán y, más especialmente, las características de los estudiantes con los que han de trabajar. Son esas algunas de las facetas que los profesores señalan como “desconocidas” por quienes han sido sus profesores y han tenido a cargo su formación académica. Esto, lejos de haberse advertido a lo largo de la formación, se hace notorio ante la inminencia de la práctica profesional de los estudiantes y permite realizar una distinción entre dos “tipos” de formadores que han transitado la formación: quienes tienen un conocimiento de la realidad educativa actual y quienes sólo conocen la realidad educativa universitaria.

Similar situación acontece en referencia a los contenidos. Una formación que es ponderada muy positivamente, ante la inminencia de la práctica, pareciera constituirse de contenidos que se presentan lejanos o extraños, dado que fueron abordados “teóricamente”, donde la teoría genera un círculo que solo pretende retroalimentarse a sí misma. Los graduados, ante la inminencia de “ir a dar clases” a escuelas concretas, con problemas concretos y estudiantes concretos parecieran no visualizar el modo de capitalizar dicha teoría. Lejos de estar diciendo aquí que no pueden hacerlo, advierten que no tienen experiencias previas que hayan demandado hacerlo. Por eso, la inseguridad y la percepción de lejanía respecto de los contenidos, una abstracción en los abordajes explicado por las perspectivas de los formadores: algunas de las aristas que retroalimentan y confluyen con la escasez de instancias prácticas a lo largo de la formación. Los graduados refieren a ello cuando mencionan haber transitado por sensaciones acerca de una universidad que los tuvo “encerrados en un frasquito” mientras “la realidad va por otro lado”.²⁵

En este marco, aún cuando los graduados ponderan positivamente el carácter “universitario” de sus formadores, pareciera ser éste un elemento que resulta revelador de cierto enclaustramiento y comienza a hacer evidente que la formación teórica se vuelve “(demasiado) teórica” en tanto que le subyace un significado “abstracto”, “inaplicable” y “lejano”. Hemos de hacerlo notar una vez más: es la inminencia de los eventos de práctica la que enfrenta a estos planteos, al mismo tiempo que pone en evidencia que la formación pareciera correr por carriles diferentes.

²⁵ Entrevista N° 04, Profesor de Química, graduado de la Facultad de Ingeniería – UNICEN dice refiriéndose a los tiempos de cursada de la carrera “están como en un frasco de mayonesa todo el tiempo... En realidad no hay un vínculo con la comunidad, me siento como docente, me siento formándome como docente universitario pero con otra idea... No sé cómo decirte; por ahí se está fallando a nivel gestión en esta cuestión de la relación con la comunidad. Yo lo veo como que estamos siempre dentro de un frasquito” están como en un frasco de mayonesa todo el tiempo... En realidad no hay un vínculo con la comunidad, me siento como docente, me siento formándome como docente universitario pero con otra idea... No sé cómo decirte; por ahí se está fallando a nivel gestión en esta cuestión de la relación con la comunidad. Yo lo veo como que estamos siempre dentro e un frasquito.

6. LA ALFABETIZACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS: UNA ASIGNATURA MÁS

Hemos dicho aquí que es la inminencia de la práctica la que hizo evidentes a los estudiantes su carácter problemático. Hemos dicho también que es en la práctica donde tienen lugar unos saberes de los que hasta aquí se carecían. En este marco, hemos hecho evidente la fuerte impronta de empoderamiento²⁶ que se destaca de estas experiencias, aunque inicialmente sólo se percibe dirigida a una serie de cuestiones que hacen a la “puesta en escena” de la profesión: “saber moverse”, “saber escuchar”, etc. En este punto, cabría preguntarse si las experiencias que son valoradas por los graduados siguen siéndolo una vez superada la instancia de incertidumbre del debut. Y, lo que es más importante aún, si contruidos ciertos rasgos de seguridad en torno de la práctica, ésta deja de ser generadora de saberes y así, al tiempo que se conquista la seguridad, logra resituarse la propia práctica en el *continuum* que supone el *ethos* académico. Al materializar este planteo como interrogante queremos interpelar a las experiencias relatadas por los profesores entrevistados, desde la conceptualización de Dewey (ob. cit) e incorporaremos además la apropiación que hace de esa categoría Adriana Puiggrós, la que le permite explicar el origen constitutivo de los saberes socialmente productivos.²⁷

A nuestro análisis subyace un interrogante que hemos de explicitar: ¿en qué medida la Universidad, como institución pero también como *ethos*, interpela sólo desde los conocimientos redundantes? Este interrogante actualiza aquellas expresiones que, al decir de los graduados, ubica sobre la mesa una característica que estructura la intervención de la universidad, cuya formación tiene como objetivo el momento en que “haya que salir a la cancha”, “haya que ponerse la camiseta”, y “haya que poner el cuerpo”. Una formación que es pertinente, que es prestigiosa y prestigiada, pero que permanecerá en suspenso hasta el momento posterior a la graduación. Y allí, la universidad no necesariamente estará presente.²⁸

Ahora bien, hemos de ampliar la mirada y visualizar que esta lógica que se constituye a partir de la escisión entre teoría y práctica y que, se plantea aquí, construye un *continuum* que excede los modos en que la universidad plantea la formación y abarca un *ethos* académico que incluye la educación formal en su conjunto.

La capacidad de reflexionar sobre el mundo (primero), para crear y recrear estrategias que permitan intervenir en él (luego), parecieran ser los estructurantes de la práctica educativa tal como era problematizada por Paulo Freire (1990). Ubicarse en concepciones abstractas del mundo, a los ojos de Freire, lleva implícito un modo de escaparse y esconderse de las realidades concretas.

El mundo que rodea a los graduados universitarios, según su propio diagnóstico, ha dejado de ser “leído” en términos ingenuos. Y esa es una conquista conseguida en y por la universidad. Por ello, es reivindicada y reconocida en su rol. La universidad provee una lectura de mundo que lo asume complejo y multicausal. Sin embargo, es aquí mismo donde advertimos algunas esquirlas del *ethos* universitario. Dadas las evidencias aquí señaladas, que nos enfrentan a una universidad que propicia escasamente “poner el cuerpo”, “ponerse la camiseta” y “meterse” en sus estudiantes, la apuesta formativa de la universidad pareciera subsumirse sólo en la lectura del mundo y, con ello,

²⁶ Si bien el concepto de empoderamiento ha quedado asociado a la perspectiva asumida por los Organismos Multilaterales de Crédito en la década del noventa, es rescatado aquí como constructo teórico por su capacidad de abordar algo a lo que los otros conceptos le rehuyen: la cuestión del poder y su distribución. Este “rescate”, sin embargo, no deja de estar alerta acerca de la diversidad de acepciones que pueda asumir. El uso práctico dado a “empoderamiento” por agentes y programas de desarrollo social (en el marco de políticas de participación, fortalecimiento, sostenibilidad, desarrollo institucional, etc.) aparece asimilado indistintamente a otros constructos (conciencia crítica, desalienación, emancipación, autorrealización, resiliencia, autonomía) que por provenir de diferentes enfoques, tienen implicancias distintas y no siempre están explicitadas. Para nosotros es una vía conceptual para la comprensión de procesos de desarrollo humano (grupales e individuales), que refieren a la compleja dinámica de la constitución del sujeto social, al despliegue de sus múltiples posibilidades en el marco de entornos desfavorables u obstaculizantes de dicho desarrollo y al comportamiento social de los sujetos en la pluralidad de formas del ejercicio del poder (en términos de Foucault)

²⁷ Puiggrós entiende por saberes socialmente productivos a aquellas manifestaciones del capital cultural que posee el sujeto y son considerados por la autora como “la punta del icerberg de su habitus”, permiten también predecir sus potenciales ubicaciones en las jerarquías sociales.

²⁸ La relación con la universidad una vez que los estudiantes se gradúan comienza a ser difusa. Más aún en el caso de los graduados de los profesorado que, como se ha relevado en los sucesivos proyectos de investigación (Ifipracd 2002 y 2005) el ejercicio en la docencia en el marco de la universidad no es lo más frecuente entre los graduados entrevistados. En algunos casos, esto es formulado como una aspiración: los graduados eligen no trabajar en la universidad. (Sosa R, 2006 Ob Cit)

prescinde, muchas veces, de la acción en él. En este marco, sólo el pensamiento, en desmedro de la acción, forma parte de su apuesta formativa.

Así, aún cuando los jóvenes egresados se asumen portadores de una lectura del mundo, la inminencia de la práctica pareciera ponerles en evidencia que leer no implica (necesariamente) hacer algo con eso que leen. Esto no sólo tiene impacto en su mirada respecto de su formación y tiende a abarcar a algunos de sus formadores quienes oficiaban, hasta el momento, como sus referentes en 'el hacer educativo', para visualizarlos como referentes solo para 'teorizar lo educativo'.

La alfabetización que ha estructurado la educación formal, por ejemplo la universidad, ha estado anclada fundamentalmente en una dimensión cognoscitiva y ha sido exitosa en la medida en que implícitamente contaba con una alfabetización económica y social producida por las instituciones de la sociedad civil -las familias, las entidades barriales, los partidos políticos y los itinerarios laborales, entre otros. La educación nunca se vio obligada a explicitar que estructuraba su accionar apoyada en una alfabetización económica y social que se hallaba subjetivada en proyectos de vida, en aspiraciones laborales, en modelos de identificación social, etc. Sin embargo, las crisis sociales y económicas y los estallidos de gran parte de las instituciones han escindido ambos procesos de alfabetización. A pesar de eso, la educación formal sigue descansando en una alfabetización económica y social que los sujetos no necesariamente tienen. En este marco, es que incluimos para su discusión, la pertinencia de la alfabetización económica y social de los universitarios, en general, y los docentes, en particular. Puiggrós alude a ésta como el proceso de aprendizaje y la apropiación de saberes que se hallan vinculados con la reproducción del trabajo que, a su vez, permite la reproducción de la vida cotidiana y que, al mismo tiempo, es dadora de sentido común, entendido este como un piso de sentidos y significados comunes. Una formación que no incorpore esta problemática continuará educando en el vacío. Continuará escapándose y escondiéndose de las realidades concretas y, con ello, haciendo escapar y haciendo esconder a los graduados que se forman o, al menos, dificultando la inserción y el compromiso con ella.

7. ¿CÓMO CAPITALIZAR DESDE LA UNIVERSIDAD LOS SABERES QUE GENERA EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS AQUÍ ANALIZADAS?

Las dificultades que ha tenido Argentina para "construir lugares para los saberes que iba adquiriendo" es el modo en que Puiggrós (2004) explica las "representaciones parciales y las concepciones sectarias" que diagnostica en el sistema educativo argentino. El sectarismo de estas concepciones han impedido llegar a acuerdos sobre "el rumbo de la educación, la investigación y la producción cultural" y esto tiene origen en los "desacuerdos" y desarticulaciones entre las corporaciones (sean estas religiosas, político-sindicales, científicas o intelectuales) y distintos sectores sociales²⁹. Los primeros, obstinados en mantener el monopolio de los conocimientos y, los segundos, haciendo escuchar escasamente sus demandas de aportes culturales, científicos y tecnológicos. Ambos no han hecho más que colaborar en la profundización de la escasa presencia de los Saberes Socialmente Productivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Puiggrós: 2003, 2004) La ausencia de estos saberes socialmente productivos se ha hecho notoria también, según Puiggrós, al momento de analizar las crisis y quiebras de gran cantidad de empresas argentinas: la autora aludirá aquí a ciertas "fallas" en la transmisión de saberes de una cultura empresarial productiva de generación en generación.

He aquí el punto en el que, se sostiene aquí, nos encontramos como universidad. Hemos sido capaces de advertir que las experiencias de práctica han de ser trascendentes en la formación de los estudiantes.³⁰ Así lo afirman ellos mismos. Sin embargo, aún hay trabajo por hacer. La construcción de espacios para "los saberes que [vamos] adquiriendo" es una tarea que tenemos pendiente.

²⁹ Aquí Puiggrós hace referencia de modo particular a las corporaciones productivas dado que su eje de análisis se sitúa allí.

³⁰ En el caso de los profesados de la FACSO UNICEN es preciso señalar que haber visualizado la necesidad y la pertinencia de incorporar instancias prácticas en la formación docente es producto de la confluencia de la práctica docente y de la investigación.

Vuelve a tener preponderancia en nuestras reflexiones el rol de la universidad como institución formadora y como productora de conocimiento, siendo estas, creemos aquí, dos dimensiones del mismo rol social de la institución. Advertirlo e iniciar un trabajo en este sentido ha de ser el salto cualitativo que queda por dar para hacer más profundas estas fisuras que exhibe el *continuum*: hacer de unos saberes generados para empoderar el momento de incertidumbre un proceso que provoque una mejora continua de la práctica docente. Es esto lo que ha de permitir que la dimensión instrumental de la práctica sea visualizada indisociable a la reflexión de la propia práctica. Ambas dimensiones subyacen a las experiencias de prácticas que las carreras docentes universitarias de la UNICEN han generado para sus graduados.

Varios son los puntos que pretendemos recuperar a partir de de la presente reflexión. En primer lugar, estas prácticas emergentes han de transitar el pasaje de la informalidad a la formalidad. Y no estamos subsumiendo la formalidad a lo curricular. Del mismo modo en que la formalidad encuadra a las prácticas de residencia, la informalidad hace lo propio con el resto de las prácticas (muchas de ellas de gran trascendencia para los estudiantes. No advertir esto implica no advertir que el *ethos* académico aún es dominante y éste exige (y valora) los conocimientos formalizados³¹. La formalidad se construye, creemos aquí, en la medida en que estas instancias sean sistematizadas y retroalimentadas por nuevas experiencias. El desafío radica, entonces, en la reflexión que de ellas podamos hacer y, producto de ello, el conocimiento que a partir allí podamos producir.

El protagonismo de este pasaje ha de tenerlo la universidad como institución formadora en la medida en que se comprometa en la tarea de hacer que unos cuantos gajes del oficio/profesión sean los disparadores de un proceso de generación de saberes y que el colectivo de docentes formadores se encuentre implicado en la reflexión de tal proceso a los fines de conducir la producción de conocimiento que ello supone. El salto cualitativo radica en producción de conocimiento que reflexione y conceptualice las prácticas formativas que genera. No hacerlo tiene intrínseco el riesgo de colaborar, de hecho, para que los potenciales saberes que estamos generando sólo queden circunscriptos a una serie de recursos de carácter instrumental que son de gran valía para los graduados en los momentos del debut pero que, no necesariamente, constituyen saberes reflexionados y apropiados críticamente.

Sumado a esto, se hace necesario que advirtamos que estas prácticas formativas aparecen como innovadoras en contextos institucionales tradicionales y conservadores como creemos que sigue siendo la universidad. Y esto se hace más evidente al advertir los dos niveles que se distinguen en la valorización de la experiencia. Por un lado, la educación formal, que trasmite el conocimiento que ha de permitir que los saberes que ya se poseen tengan jerarquía legal. Por otro, la experiencia que los ha interpelado como sujetos plenos pero que, comparada con la impronta enciclopedista de la educación formal, no reviste el carácter de conocimiento. Así, es probable que los graduados consigan en el saber hacer de la experiencia -y no en los saberes formales- el sustento de su práctica, pero el prestigio y el status de conocimiento lo tienen estos últimos. En virtud de ello, la producción de conocimiento a partir de las prácticas no es una opción si lo que se quiere es fisurar el *continuum*. La práctica sigue adoleciendo de la legitimidad que ostenta (y monopoliza) la teoría.

La producción de conocimiento que se pueda emprender, creemos aquí, debiera aspirar a construir otros significados asociados a "el conocimiento". Durante la última década, se ha revelado la emergencia de otras concepciones que han conducido al surgimiento de otros modelos de conocimiento y, producto de ello, algunos aportes señalan (Gibbons M. (1994), De Souza Santos (2001) la existencia de una transición entre un conocimiento universitario y uno nuevo, que denominan pluriuniversitario.³² La transición está dada, justamente, por los modos en que se establece la relación entre 'la ciencia' y 'la sociedad': ¿la sociedad es objeto de interpelaciones proveniente del "mundo de la ciencia" o ella misma es sujeto de interpelaciones a la ciencia?

Uno de los modos en que se ha materializado el conocimiento pluriuniversitario es en las alianzas universidad-industria. Esto, que no se limita sólo a la forma de conocimiento mercantil (sobre todo en países centrales y semiperiféricos donde el contexto de aplicación ha sido el ámbito cooperativo y solidario) muestra alianzas entre investigadores y sindicatos, organizaciones no

³¹ En este punto, Bourdieu plantea que es una estructuración estructurante propia de la conformación del campo cultural en general y, específicamente del campo educativo y académico)

³² Michael Gibbons y otros (1994) llamaron a esta transición como el paso de un conocimiento modo 1 hacia un conocimiento de modo 2.

gubernamentales, movimientos sociales y grupos de ciudadanos críticos y activos. (De Souza Santos: 2004) Podríamos encontrar allí interesantes estrategias acerca de cómo pensar la articulación entre universidad y escuela. Cuando la universidad no logra desenclastrarse del discurso dominante que apunta a la crisis de la escuela pública y pareciera no mostrar ningún indicio de estar pensando alternativas, no hace más que acentuar la crítica social respecto de su rol y agigantar las distancias entre el mundo académico y el mundo de la escuela.

El conocimiento pluriuniversitario puede darnos pistas sobre cómo pensar este acercamiento en tanto que su carácter contextual, que se define como principio organizador de su producción, es la aplicación que se le puede dar a este conocimiento. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de éstos, son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios: obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento. Esto lo hace internamente más heterogéneo. (De Souza Santos: 2004)

En definitiva, creemos aquí, formaremos distinto solo cuando logremos fortalecer las prácticas que, aún en un contexto conservador, osan salir a la luz. Y osan ser valoradas por sujetos cuyo contexto aún les sigue demandando una impronta conservadora. Su continuidad depende de que sean fortalecidas. Y lo serán si apuntan a algo más que a acontecimientos dispersos que escasamente logran dejar huellas subjetivas. Tampoco lo serán si prescindimos *producir conocimiento* desde ellas. Jamás lo serán si no *producimos otro conocimiento* desde ellas.

El desafío que enfrenta la universidad no es sencillo: lo nuevo que nunca termina de nacer y lo viejo que nunca termina de morir. Que la investigación y la formación conformen una misma cosa tal vez sea un modo de que la práctica y la teoría también lo sean. Y que la palabra y la acción, al decir de Galeano, puedan cruzarse, saludarse y darse cuenta que una no puede ser sin la otra. Al menos que no tiene sentido que lo sean.

OBRAS CITADAS

Caruso, F.; Sosa, R.; Viscaino, A. M. "Sistematización del Trabajo de campo del Proyecto 'Prácticas en educación: historias, actores e instituciones en la construcción de las identidades docentes'" Mimeo. Publicación interna del Grupo IFIPRACD de FACSO, 2007.

Dewey J. *Democracia y Educación*. Madrid: Editorial Morata, 1995.

Errobidart, A.; Sosa, R. "El entramado político de la tarea docente en contextos de transformación sociocultural" Ponencia presentada en la V Jornadas de investigación en educación *Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*. Córdoba, julio 2007.

Gagliano, R. *Alfabetización económica y social: un debate por los saberes socialmente productivos*. Buenos Aires: Appeal, 2003.

Gramsci, A. "Cuadernos de la cárcel" [Edición crítica de Valentino Gerratana: Cuaderno 11, 1932-1933]. México: ERA, 1982.

Guber, Rosana. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós, 2004, segunda edición.

Moscovisci, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, 1976.

Puigrós, A. y Gagliano, R. (Comp.) *La fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2004.

Puigrós, A. *El lugar del saber*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2003.

Santos, Boaventura de Souza. *De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas*. Sao Pablo: Cortés Editora, 1995.

La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

Sosa, Rosana. "Los docentes y la tarea de buscar trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorado de la FACSO UNICEN" en *Cuadernos de Educación*. Año IV. N° 4, 2006.

"Estrategias de construcción de la identidad profesional y laboral. El caso de los graduados del profesorado universitario de la Facso-Unicen". Ponencia presentada en la I Jornadas de Investigación en Educación *Sujetos, prácticas y alternativas*. Mar del Plata. Mayo 2007.

"El trabajo en cuestión: los actores educativos y la disputa de sentido en el territorio de la escuela" Tesis de Maestría en Economía Social (MAES UNGS) Mimeo, 2007.

"El primer trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorado de la FACSO UNICEN" en María Elsa Chapato (comp.) *Hacerse docentes. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

Spinosa, M. "Los saberes del trabajo. Ensayo sobre una articulación posible" en *Revista Anales de la educación Común*. Tercer siglo. Año 2. Número 4, 2006.

Williams Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Editorial Paidós, 1970.

Cultura, Sociología de la Comunicación y del Arte. Buenos Aires: Paidós, 1982.