

MIRANDO LA UNIVERSIDAD, DESDE LAS PRACTICAS DOCENTES Y LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS

Mg. Silvia S. Montañez ¹

Dra. Hilda M. Guevara

Mg. María C. Negri

Lic. María M. Demartini

Esp. María L. Manchinelli

Esp. Sandra E. Belelli

Adscripto alumno: Francisco García

RESUMEN

El trabajo presenta los resultados alcanzados, parcialmente, del proyecto de investigación que da título a la ponencia, cuyo objetivo es “analizar las prácticas pedagógicas universitarias en relación con los saberes que habilita la formación de grado de los alumnos”. Se focaliza en describir las prácticas docentes y las prácticas de aprendizaje estudiantil, en el proceso de formación profesional en esta institución universitaria.

Integrando diversas fuentes, se ha logrado reconstruir las trayectorias académicas de los alumnos y complementariamente, se da cuenta de las percepciones que estos jóvenes detentan sobre aspectos cotidianos del cursado de la carrera como, así también, sobre su formación profesional y la significación que otorgan a su propia motivación y el contexto de enseñanza que prefieren. Se incorpora al análisis la mirada de los docentes sobre los planes de estudio y los aspectos didácticos-curriculares de la asignatura que imparten.

Palabras Clave: práctica docente, estrategias académicas, formación profesional.

1- Instituto de Investigaciones Socioeconómicas (FACSO - UNSJ). San Juan. Argentina

LOOKING AT THE UNIVERSITY FROM THE TEACHER TRAINING PRACTICE AND THE PROFESIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

ABSTRACT

The paper presents the partial results achieved in this research project, whose objective is “to analyze university teaching practices in relation to the knowledge that enables undergraduate education of students.” It is focused on describing the teaching practices and student learning practices in the process of professional formation in this university.

Integrating various sources, the project has managed to rebuild the academic trajectories of students and additionally, it takes into account the perceptions these young people hold about everyday aspects of their career, as well as their training and the significance they attach to their own motivation. It also considers the view of the context of education they prefer. It includes the analysis of teachers' views on the curricula and teaching aspects of the curricula of the subject they teach.

Key Words: teaching practice, academic strategies, professional formation

Prólogo

Nuestra universidad, al igual que otras, se constituye en objeto por demás problematizado en la encrucijada que le presenta la situación socio-histórica actual, tal es, quizás, la de la disolución de la idea moderna de universidad como espacio institucional de producción y difusión del saber. Hoy tal disolución, lejos de ayudar al joven a mirar claramente lo que elige, lo sumerge en mayores dudas.

Son predecesores de la presente propuesta de investigación, los estudios realizados por el mismo equipo desde 1992 al 2000¹, cuyos resultados dieron cuenta de la necesidad de trabajar institucionalmente, sobre las temáticas tanto del “fracaso en los exámenes de ingreso”, como del “desgranamiento” y la “lentificación” para egresar. Temáticas que por cierto, también han sido abordadas en múltiples trabajos de investigadores en varias universidades del país.

Las conclusiones del estudio anterior², avalan la necesidad de volver nuevamente a centrar la atención sobre la formación de grado, que nuestra institución universitaria está brindando.

Si partimos de la evidencia de que los estudiantes que no consiguen convertirse en miembros de la institución, “afiliarse” —en términos de Coulon (1995) — fracasan, el problema para ellos no es sólo ingresar, sino permanecer en la Universidad. Quienes no

1- “Aportes para evaluar la situación de la Universidad Nacional de San Juan: caracterización de su matrícula”. 1991/1993. Directora: Mg. Cristina Negri.

“Propuesta de Investigación Evaluativa Académica para la Unv. Nac. de San Juan. 1993/1994. Directora: Mg. Cristina Negri.

“Propuesta de Investigación Evaluativa Académica: Desgranamiento - deserción, análisis, evaluación y propuestas”. Rectorado. FCS. 1995. Directora: Mg. Cristina Negri.

“Propuesta de Investigación Evaluativa Académica para la Univ. Nac. de San Juan: Caracterización del docente universitario: su visión de la deserción estudiantil” (Ampliación). 1996. Directora: Mg. Cristina Negri.

“Ser alumno universitario hoy”. 1997- 1999. Director Facundo Ortega.

2- “Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo”. 2005-2007

permanecen en la institución son calificados, a priori, como desgranados o desertores.

En los alumnos, el aburrimiento, la ausencia, el desinterés, las dificultades para escribir y estudiar (entiéndase: leer e interpretar textos) muestra a las claras no tanto que no existe un código compartido entre los estudiantes y los docentes, lo cual es una obviedad, sino algo más radical: muestra que el universo del discurso universitario es superfluo para el novel estudiante.

El semestre inicial es un trecho que exhibe problemas estudiantiles serios, no sólo derivado de un cambio de ambiente sino de factores propios del perfil del alumnado y, en especial, cuando se trata de un *status socio-económico desfavorable*. Generalmente ese status entrafía escollos intensos y diversos a la vez que ratifica la presencia de: un *déficit de capital cultural* que se expresa, sobre todo, en deficiencias en el perfil cognitivo y en carencias de ciertas informaciones críticas y en la *incidencia de la educación media* con impactos nocivos en materia de conocimiento, creencias previas y habilidades de aprendizaje. En tal sentido, los factores institucionales resultan críticos y son concluyentes para el éxito o fracaso de la transición.

Respecto de las prácticas de enseñanza, diversas investigaciones en Educación Superior, como las citadas, aseguran que la interacción de los docentes con los estudiantes constituye un factor vital en dichas prácticas de enseñanza. Algunos alumnos formulan diagnósticos algo disímiles, disparidad que reflejaría experiencias heterogéneas. Por un lado, algunos expresan juicios notablemente positivos sobre los docentes en su conjunto, cuyo desempeño es muy apreciado. Otros, señalan observaciones críticas que involucran determinadas asignaturas:

a) problemas didácticos (clases muy expositivas, poco claras, con escaso espacio para preguntas), b) problemas de programación (contenidos excesivos en poco tiempo), c) problemas de interacción (docentes que tienden a molestarse o desautorizar preguntas de los alumnos)

y d) problemas en la evaluación de los aprendizajes.

El ejercicio docente es visualizado como el factor institucional más prominente en materia de resultados estudiantiles, y hacia él se trasladan distintas diligencias para apoyar las prácticas de enseñanza desde el primer año de las carreras, como por ejemplo, el sistema de tutorías.

La elección de la función docente³ — una de las tres funciones básicas de la universidad— como objeto de estudio, partió de observar que era una de la más fuertemente cuestionada en el ámbito de la educación superior, siendo ésta, asimismo, el núcleo esencial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se plantean dudas respecto de la legitimidad de priorizar acciones destinadas a promover genuinos procesos de comprensión y reflexión crítica de la realidad por sobre la enseñanza de contenidos disciplinares. Probablemente, estas incertidumbres se enlacen con las exigencias sociales e institucionales a la hora de ejercer la docencia. Algunos estudios han demostrado que las acciones que realizan quienes enseñan dependen no sólo de esquemas racionales aprendidos en la formación inicial, sino también de esquemas menos conscientes, producto de la historia de vida y de la experiencia profesional y que, ambos, se ponen en juego en situaciones particulares.

La Universidad, sin embargo, no se ocupa solamente de la formación de recursos humanos para la producción económica; también se hace cargo de aquellos que buscan una formación superior orientada a alcanzar un cambio en la posición social, política o cultural, sin pensar en los beneficios económicos. Ambas dimensiones componen la demanda social de la educación universitaria y, por lo tanto, deben ser atendidas y satisfechas por la política docente de la institución, siendo ambas muy diferentes entre sí.

El trabajo de investigación desarrollado entre los años 2008 y 2010, tuvo como objetivo *“analizar las prácticas pedagógicas universitarias en relación con los saberes que habilita la formación de grado de*

3- Refiere a las actividades relacionadas con la práctica de enseñanza.

los alumnos”. Se focaliza en describir las prácticas docentes y las prácticas de aprendizaje estudiantil, en el proceso de formación profesional, en esta institución universitaria.

La metodología desarrollada se fundó en las orientaciones epistémicas siguientes:

- 1) el fenómeno estudiado se concibe como parte de una totalidad de interacciones, es decir, no sólo en las relaciones internas al fenómeno. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con informaciones relativas a otros contextos sociales que inciden en él y que lo determinan o explican;
- 2) el campo de las prácticas educativas universitarias se ha instituido, siguiendo a Guiddens,(1998) en la dualidad de la estructura, en este sentido se tiene presente la dimensión histórica de los agentes entroncados con la historia educativa y curricular de este espacio.
- 3) recuperar los planteos de Elena Achilli (1997) sobre formación y práctica docente: “a los fines específicos de este trabajo voy a entender por *formación docente* a un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”.

La estrategia metodológica siguió tres instancias simultáneas, durante los tres años considerados:

- A- Un momento descriptivo del campo de las prácticas en la institución universitaria.
- B- Un momento histórico-exploratorio que de cuenta cómo las prácticas fueron incorporadas a la formación de los agentes responsables del proceso educativo.
- C- Una instancia comprensiva que permite acercarse a la dinámica de las relaciones de sus actores, en el campo.

Las unidades de observación se corresponden con las prácticas pedagógicas (enseñanza) de los docentes y prácticas académicas⁴ de los alumnos. Los

4- Las prácticas académicas incluyen, además de las pedagógicas, todas aquellas en las que, centradas en procesos de aprendizaje, intervienen relaciones entre alumnos o con otros agentes institucionales

Informantes fueron docentes y alumnos de las carreras seleccionadas. El criterio de selección se centró en una carrera por cada una de las cinco Facultades de la UNSJ y en tercer año del plan de estudio, de cada una de ellas, por ser la instancia académica en que se han consolidado las prácticas académicas de los alumnos que han permanecido. Limitaciones institucionales obligaron a circunscribir el estudio a sólo tres carreras: Arquitectura, Ciencias de la Información y Ciencias Económicas; razón por la cual las argumentaciones que se indican están referenciadas a las mismas

Algunas reflexiones epilógicas

El estudio refleja un modo de mirar a la universidad a partir de la importancia de reflexionar sobre las valoraciones que docentes y alumnos realizan sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las significaciones que otorgan a sus propias prácticas y al contexto institucional en que se desarrolla la formación del futuro profesional. Desde tal argumentación y en base a lo expuesto precedentemente, se puede afirmar muy sucintamente, que:

A- En relación con los alumnos:

- a) Los estudiantes necesitan de sus docentes *instrucción acompañada de la capacidad de despertar el interés individual y colectivo hacia la construcción de conocimientos; el buen trato y la paciencia.*
- b) Las trayectorias seguidas en los cursados están asociadas a estrategias operativas: las materias más fáciles, las que no tienen correlativas y las más prácticas.
- c) Los estudiantes de esta Universidad manifiestan una tendencia a percibir el lado negativo en sus experiencias académicas, ya que reproducen una valoración negativa y pesimista de su entorno educativo.
- d) Las experiencias académicas son atravesadas por múltiples aspectos que forman y dan sentido a las actividades de los alumnos en la universidad. Desde esta mirada perciben a su formación profesional como escasa sin visualizar, posiblemente, aspectos relacionados con la formación básica de la carrera que posibilitan las herramientas necesarias

para especializaciones específicas. La *formación profesional* otorgada por la carrera es subestimada por estos alumnos *“lo importante se aprende afuera”*. *“hay un desfase entre lo que es la facultad y fuera de la facultad”*, *“conocemos gente que nos ha dicho cuando salgan de la facultad pónganse a estudiar”*; *“los avances son muy rápidos y las cátedras demoran demasiado en acomodarse”* (expresiones de alumnos de las tres carreras estudiadas).

- e) los alumnos perciben a sus *pares* como las personas que contribuyeron a su adaptación al mundo universitario y, el *estudio en grupo*, una de las estrategias más valoradas a la hora de avanzar en su carrera.

Las percepciones de los estudiantes respecto de las prácticas pedagógicas, en general, fueron negativas; es decir, se presentó una fuerte tendencia a significar la experiencia universitaria de un modo crítico-negativo. Esta postura fue constantemente evidenciada a través de las distintas fuentes de información tales como, entrevistas, grupo focal y encuestas.

La heterogeneidad en las prácticas de los estudiantes (como conjunto de estrategias) puede observarse a partir de las estrategias que ellos desarrollan para permanecer dentro de la facultad. Estrategias individuales atravesadas por situaciones específicas de la cotidianeidad particular de cada una de las carreras, por ejemplo: el tipo de materias, es decir si son básicas o de apoyatura, priorizar la importancia que tienen las materias en su formación, la evaluación respecto a las características de personalidad del profesor y la importancia del material bibliográfico.

Las siguientes son situaciones de heterogeneidad visualizadas en las condiciones necesarias para el estudio:

De tiempo y espacio, aluden a: la dificultad de la escasez de espacio y aulas pequeñas para la cantidad de alumnos asistentes en los primeros años de cursado de estas carreras: *“en el primer año era de una hora o dos antes”*, *“yo creo que es un problema de infraestructura”*.

De estudio: al percibir los alumnos que el profesor no modifica sus formas de enseñar y de evaluar la materia, consultan a alumnos de otros años para conocer las estrategias de cada profesor: *“los docentes no modifican las formas de enseñar y de evaluar”, “priorizan algunos temas sobre otros”; “tengo que estudiar por el autor que le gusta al profesor”.*

Del docente: perciben a la relación docente alumno, de un modo distante, de superioridad respecto del alumno. Esta distancia es vivenciada de un modo conflictivo por los alumnos: *“a mí me parece que los alumnos le tiene miedo a los profesores en los primeros años”, “este es un problema que viene del secundario”.*

El sentido práctico que le otorgan los alumnos a sus trayectorias tiene una lógica propia, que es necesario aprehender para poder explicar y comprender las prácticas. La lógica de la práctica es una lógica paradójica: lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico. Es irreversible, está asociada a funciones prácticas y no tiene intereses formales: quién está inmerso en el juego se ajusta a lo que prevé, a lo que anticipa, toma decisiones en función de las probabilidades objetivas que aprecia global e instantáneamente, y lo hace en la urgencia de la práctica (Alicia Gutierrez, 2005).

B- En relación con los docentes:

- a) Las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes de las carreras estudiadas expresan que la acción individual de enseñar se presenta “enmarcada”, subordinada o constreñida a los formatos curriculares de cada carrera/disciplina. Más que guía, los planes de estudio parecieran restringir —desde la mirada de los docentes— las posibilidades de prácticas docentes alternativas a las tradicionales.
- b) Sobre las estrategias de enseñanza denominadas “prácticas” operan zonas de *indeterminación o ambigüedad* que, si bien se posicionan en relación con las características de la carrera/disciplina, también se combinan con las concepciones de enseñanza a las que suscribe el docente. Las prácticas esperadas desde el docente se aproximan más a la respuesta repetitiva

que la generación de conocimientos, esto es, no se esperan *prácticas pro-activas*. De la información brindada emerge una concepción de enseñanza como transmisión de conocimientos y una concepción de aprendizaje como práctica reproductora de tal transmisión.

- c) Señalan, como dificultades para avanzar en la carrera, la ausencia por parte de los alumnos de: conceptos básicos brindados por el Polimodal; disciplina, compromiso y hábitos de estudio; estrategias de comprensión y análisis de textos.

Las *particularidades disciplinares* se evidencian claramente comparando las propuestas de trabajo de las carreras estudiadas. Las prácticas denominadas *“visitas de obras”* conforman un aspecto nodal en el proceso de enseñanza de la Arquitectura, como el *“desarrollo y resolución de casos”*, en la carrera de Contador. Si bien, en las tres carreras, los docentes expresan que los mejores resultados son obtenidos en las aplicaciones prácticas de los desarrollos teóricos, la característica distintiva de la práctica en obras indica la importancia que, tanto docentes como alumnos, le otorgan a la circunstancia de ser un docente que se desempeñe simultáneamente en el campo laboral específico de su especialidad privado. En tal área de conocimiento el docente que se requiere es el que posee: *“experiencia en obras fundamentalmente”...*, *“combinar conocimiento teórico con práctica profesional”*. Una disciplina similar en tanto profesión de desempeño independiente es la de Contador. Así sus docentes expresan que las características para ser docente en la carrera son: *“conocer la actividad profesional, tener práctica y especialización en la enseñanza...”*; *“pueden ser buenos profesionales, pero no buenos docentes, que posean experiencia en el medio”*. La mirada es un tanto disímil entre quienes se desempeñan como docentes en la carrera de Licenciatura en Informática: *“ninguna característica en particular”*; *“al menos título de grado, tener ganas”*; *“las mismas de cualquier docente de otra carrera: conocer perfectamente los contenidos a enseñar”*.

C- En relación con condiciones institucionales:

- a) las limitaciones de espacio físico y mobiliario que dificultan el desarrollo del cursado y posterior aprobación de las asignaturas, son demandas prioritarias a la institución. La escasez de bibliografía es otro punto especialmente crítico.
- b) el sistema de correlatividades es un punto neurálgico: para los docentes es básico en el proceso de aprendizaje, en tanto para los alumnos es un obstáculo que retarda el cursado alargando los tiempos de egresos. Los alumnos están concentrados en dos aspectos centrales: *“aumentar los créditos horarios de algunas materias”* y *“las correlatividades”*.
- c) una de las estrategias de enseñanza y también de aprendizaje, más típicas del nivel universitario es la tradicional **“consulta”**. Este recurso es denostado, en algunas oportunidades —por los alumnos— ya sea porque los docentes no cumplen con ellas, o también, porque son percibidas como herramientas de “pre-evaluación” y en tanto tal, de traba para la presentación a los exámenes: *“... no me aprobaron por no venir a consulta” (alumno)*. Desde los docentes, la mirada revela una consideración efectiva como práctica, pese a que el hábito de la misma, queda sujeta a la responsabilidad/ interés del alumno: *“si (es positiva), pero no la aprovechan...”; “aproximadamente regularizan el 65% de los inscriptos, el porcentaje que no regulariza se debe a distintos factores: falta de asistencia a clase, falta de lectura, de bibliografía y falta de consultas; de la totalidad de alumnos inscriptos, sólo 300 vienen a clases, no asisten a consulta y sólo 100 alumnos aprueban...”*
- d) las alternativas de cambio o modificación del proceso de enseñanza es representado como sujetado a modificaciones de los planes de estudio. Situación ésta, a su vez, circunscrita a las visiones sobre el perfil profesional que se espera formar y por lo tanto sólo variable en largos plazos. Las dificultades de los planes de estudio, más que su estructuración, que teóricamente parecen responder al perfil profesional deseado, están dadas por los procesos de implementación de los mismos. Esto es: disponibilidad de recursos materiales, estrategias de enseñanza puestas en juego, perfil del docente, conocimientos previos de los alumnos, entre otros factores.
- e) Las actividades designadas como de instancia práctica puede cubrir desde la operatoria o ejercitación de los conceptos teóricos, acción procedimental traspolada desde lo teórico, en un extremo; hasta la práctica profesional o ejercicio de simulación de desempeño profesional. La enunciación y descripción de las prácticas de enseñanza remiten a componentes *instrumentales*, estrategias subsidiarias de los fundamentos de las disciplinas/ carreras. Independientemente de la disciplina que se trate, son los principios teóricos de las mismas los que dirigen las prácticas de enseñanza.
- f) El régimen cuatrimestral —que se impuso casi generalmente durante la implementación de los planes de estudio en 1992— ha sido repetidas veces criticado por el escaso tiempo disponible para cursar puesto que, en realidad, se trata de menos de tres meses de cursado efectivo. Este es un tópico que requiere análisis particular puesto que ha sido planteado desde los docentes y también desde la preocupación de los alumnos que también lo consideran como impedimento para progresar en sus carreras.

C- En relación con la formación profesional:

¿Qué formación necesitan los estudiantes de hoy? ¿Cuál es la formación que los docentes debieran tener para responder a las necesidades de sus estudiantes?

Con referencia a *La formación profesional* otorgada por la carrera, ésta es subestimada por estos alumnos *“lo importante se aprende afuera”*. Se deja de lado, la importancia de la formación básica que posee la carrera en sí misma. También son reiteradas las referencias negativas hacia la formación de la carrera, encontrando en ella, variaciones en lo que se pensaba de la misma al momento del ingreso y, la experiencia que adquirieron hasta ese momento: *“me hubiera gustado que hubiera habido un alumno más avanzado que nos dijera, miren la carrera es así, esto no es así”, “lo que te muestran es el resultado dentro de cinco o seis años, pero no te enseñan lo que va a pasar en la*

facultad”, “es importante que en primer año se de en las materias, algo de lo que se va a tratar”; “en la facultad ves el 20% de lo que necesitas, salís y no sabes hacer nada”, “el título es como un papelito, si después no sabes no importa...”(expresiones de alumnos de las tres carreras estudiadas).

Los estudiantes expresan necesitar de sus docentes, instrucción acompañada de la capacidad de despertar el interés individual y colectivo hacia la construcción de conocimientos; el buen trato y la paciencia. ¿En qué aspectos los estudiantes establecen la diferencia básica, entre un tipo de profesor y otro, entre “buenos” y “malos” docentes?, la diferencia parece responder a los que se presentan ante el estudiante con la finalidad de lograr la comprensión de los temas del programa de estudios, que movilicen su interés y la reflexión crítica. Los que preparan las clases con ejemplos de la vida cotidiana, los que trabajan por la comprensión más que por la memorización, los que promueven el trabajo grupal por encima del individual, los que instalan el diálogo y el intercambio coloquial de saberes, por encima de la clase magistral, donde uno habla y los demás escuchan. Los que incentivan la investigación, más que los que sólo muestran los resultados y las teorías, sin acudir a ejemplos.

Colofón

Se ha constatado la significación que los alumnos le otorgan a su propia motivación, pero también al contexto de enseñanza que prefieren, en el que señalan como trascendente la función de sus profesores.

Estudiantes y docentes concluyen que estudiar en la universidad es una práctica que implica esfuerzo de su parte, ya sea en las horas dedicadas al estudio, en la atención a las clases, en la búsqueda de información.

De las sugerencias que los entrevistados expresaron pueden citarse algunas que permiten generar posibles pistas para mejorar los requerimientos de formación de los profesionales en la Universidad Nacional de San Juan.

Los **alumnos** señalan: “Los profesores deben elegirse por concurso y ser evaluados por los alumnos anualmente”; “gente joven y mayor tecnología”; “que se realicen evaluaciones a los profesionales que están a cargo de las cátedras”; “revalidar el título para evitar que se siga con la estabilidad docente lo que fomenta los cargos vitalicios, tener más prácticas en todos los aspectos y así obtener mayor aplicación de los conocimientos”; “falta de controles hacia los docentes que dictan las materias”; “hay muy pocos profesores adecuados y muchos alumnos vagos que no van a progresar”.

Los **docentes** expresan, como sugerencias, en relación con la extensión del programa propuesto, “la incorporación de la educación a distancia...”; “cambios en las prácticas de estudio, sobre todo destinadas a los alumnos avanzados del secundario y especialmente cursillo de ingreso”; “materias anuales”.

Ambos, profesores y estudiantes, recrean a diario nuevas posibilidades de hacer de su tarea una práctica con sentido. Pensar en esta dirección supone aceptar la práctica docente y la relación con el conocimiento como una relación abierta a cambios y actualizaciones, siempre sujeta a la posibilidad de mejora, en una concepción de la educación como construcción recíproca. Ese conjunto de actividades, a su vez, se imbrica con el entramado de significaciones socioculturales que van configurando los

procesos constitutivos de las identidades docentes, que pueden constituirse en dos categorías de prácticas: la “práctica pedagógica” y la “práctica docente”, definidas desde la propuesta de Elena Achilli, quien postula que la **práctica docente** “amén de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende, al implicar además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesora en determinadas condiciones institucionales y sociohistoricas”. En cambio, la **práctica pedagógica** es la práctica que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos.⁵

Tal diferenciación permite poner de manifiesto una fuerte hipótesis de trabajo: la práctica docente se va disociando/ enajenado de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica, en tanto se produce una neutralización del trabajo con el conocimiento, tras ese conjunto de actividades, interacciones y significaciones que configuran cotidianamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje que constituyen las prácticas académicas.

Describir los problemas convoca a intentar ofrecer alternativas para pensar su resolución. Algunas son meramente operativas, “de forma”, que sólo implican acciones de corrección o ajustes leves, otras en cambio, suponen más largo plazo de concreción en tanto su complejidad, requiere el concurso de varios sujetos y prácticas. Además de todo ello, la re-visión más importante por su profundidad e implicancia se refiere a la concepción de educación y de formación que está en juego —entre los diferentes sujetos— en la institución universitaria.

5- Achilli, Elena Libia Investigación y Formación docente. Laborde. Rosario. 2001. pág.23

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1997) Investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial Laborde.
- AGUAYO, C. (2006) “Hannah Arendt y la acción de educar, en Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt. Univ. Alberto Hurtado. Chile.
- APPLE, M. (1986) Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación. UNAM. México.
- BECHER, Tony (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. Revista Temas Universitarios N° 1. Buenos Aires.
- BEILLEROT, J.; BLANCHARD - LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (1998) Saber y relación con el saber. Paidós Educador. Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. (1997) Siglo XXI. México,.
- ----- Los Estudiantes y la Cultura” (1967) Nueva Colección Labor. Barcelona
- ----- ¿Qué significa hablar? (1999) Akal. Madrid..
- ----- La Distinción (1988) Taurus. Madrid.
- BOURDIEU, P. y Wacquant, L. (1999) Respuestas. Por una Antropología reflexiva. Grijalbo. México.
- BRUNER, Jerome (1997) La educación, puerta de la cultura. Visión. Madrid.
- CARLI, Sandra (2006) “La Universidad pública y la sociabilidad estudiantil” en FRIGERIO, Graciela y DICKER, Gabriela (comps) “Educar: Figuras y efectos del amor” del Estante Editorial. Buenos Aires..
- CLARK, Burton (1991) El sistema de educación superior. Nueva Imagen/ Universidad Autónoma Metropolitana. México,

- COULON, Alain "Etnometodología y Educación." (1995). Paidós. Barcelona
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. (1997) "EN LA ESCUELA Sociología de la Experiencia Escolar . Losada. Buenos Aires
- ELÍAS. Norbert (1987) La sociedad de los individuos. Península. Barcelona.
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (2005) Educar, ese acto político. Del Estante. Buenos Aires
- GENTILI, Pablo (comp) (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Buenos Aires
- GUEVARA, H. M. (2004) Juventud y Universidad a finales del siglo XX. EFU.
- GUTIERREZ Alicia (2005) Las practicas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreira. Buenos Aires.
- HAVIGHURST, Robert y colaboradores (1973) La sociedad y la educación en América latina. EUDEBA. Bs. As.
- KORNBLIT, Ana Lía (coord.) (2004). Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales, Modelos y procedimientos de análisis. Biblos. Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1996) "Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad" en Revista Pensamiento Universitario. Año 4 N° 4/5. Buenos Aires
- MORÍN, Edgar (1999) La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Nueva Visión. Buenos Aires.
- NEGRI, M. C; MONTAÑEZ, S.S.; Goldberg, M.del C. Y otros. (1995) Nuestra Universidad es eficiente? Dpto. Publicaciones de FACSO. UNSJ. San Juan
- ORTEGA, Facundo (1996) Los desertores del Futuro". Serie Investigación. N° 1. CEA/ UN de Córdoba.
- -----(2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- PUIGGROS, Adriana (2003) "El lugar del saber", en La fábrica del conocimiento. Saberes socialmente productivos en América Latina. Galerna, Buenos Aires
- RAPPOPORT, L. (1992) La Personalidad de 18 a 26 años. Paidós. Argentina..
- SIDICARO, R. y TENTI FANFANI, E. (comps.) (1998) La argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación. UNICEF/ Losada. Buenos Aires..
- TEDESCO, J.C. (1998) "Universidad y sociedad del conocimiento" en Revista Criterio N° 2228, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, Emilio (comp.) (2000) Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. Unicef. Losada.
- VAN HAECHT, Anne. (1998) La escuela va a examen Biblos. Educación y Sociedad. Miño y Dávila. Madrid