

NOTAS SOBRE EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO, prácticas profesionales y saberes en uso.

Abate, Stella Maris* y Orellano, Verónica**.

Facultad de Humanidades y Ciencias de las Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

Hasta no hace mucho tiempo, en nuestro contexto, el docente universitario consideraba que planificar el currículum significaba organizar la suma de contenidos disciplinares presentes en las carreras; en la actualidad el nivel universitario es interpelado por una serie de cambios al nivel de la organización de la enseñanza, inusual por sus características históricas.

En este trabajo nos proponemos compartir algunas notas sobre la inclusión o visibilización de los saberes en uso en el currículum universitario vinculados al hacer profesional. Para ello intentaremos justificar su tratamiento desde perspectivas epistemológicas y rasgos de la época. Caracterizaremos a estos saberes como saberes complejos de asir, difíciles de definir y son de tal complejidad que se resisten a ser “capturados” para su tratamiento curricular y didáctico. Realizaremos algunas preguntas referidas a su procedencia y avanzaremos hacia la configuración de criterios acerca de cómo disponerlos para su enseñanza.

PALABRAS CLAVE

Currículum - Saberes en uso - Prácticas profesionales.



En este trabajo nos proponemos compartir con colegas docentes algunos conceptos y reflexiones alrededor de uno de los ejes que movilizan los cambios curriculares de la enseñanza universitaria: la inclusión de los saberes prácticos profesionales en el currículum de grado.

Una de las formas en que este proceso de cambio se manifiesta en nuestras universidades en particular, está dado por las innovaciones propuestas en distintas unidades académicas involucradas en procesos de acreditación, que impactan sobre el funcionamiento institucional y sus carreras. Varias unidades académicas de la UNLP constituyen ejemplos al respecto. En un periodo breve docentes ubicados en lugares claves de la planificación o de la gestión de nuevas políticas educativas y docentes responsables en el diseño de programas de asignaturas, al menos en el nivel discursivo, empiezan a manejar otros conceptos producidos en ámbitos diferentes al de la propia adscripción disciplinar.

En la actualidad, en distintos documentos oficiales que circulan en el ámbito, aparece la noción de competencia, produciendo en algunos de nosotros preocupación, por el alcance del concepto y el sentido que adquieren estos conceptos en el contexto del discurso del que formen parte. Otros la apreciamos como una noción de moda que no cambiará

las cuestiones de fondo, pero su utilización podría ser estratégica para la inserción real de las carreras en el actual esquema de funcionamiento universitario y seguramente algunos compartamos el cuestionamiento de algunos conocimientos que se imparten y que se adquieren en la universidad, en tanto los valoremos como improductivos, que solo perpetúan un uso elitista del saber.

Los saberes prácticos profesionales y el desarrollo de competencias vinculados a éstos no son problemáticos en sí mismos como propósitos educativos, ni siquiera en la educación superior. Se tornan problemáticos cuando una o bien las dos condiciones siguientes se cumplen: en primer lugar cuando el desarrollo de saberes prácticos profesionales se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros importantes que hacen a la identidad de la formación universitaria, y en segundo lugar, cuando estos saberes se piensan de un modo demasiado estrecho.

En el marco de los cambios producidos en los últimos años en la política educativa internacional del nivel superior, distintas instituciones de educación universitaria del país y del extranjero buscan convergencia con entidades similares para definir el perfil de las demandas académicas, estándares de calidad y competencias comunes para atender el avance de los conocimientos y los requerimientos

de la sociedad. En el país existen varias asociaciones de facultades que abarcan instituciones públicas y privadas. En algunos casos (Ingeniería, Agronomía, Medicina, Arquitectura y otros) se han establecido asociaciones a nivel nacional, del Mercosur, y aún con entidades europeas o norteamericanas. Además de inscribir la cuestión de la inclusión de las prácticas profesionales en un escenario internacional, como es el caso de lo referido a la movilidad académica de los estudiantes, se debe sumar -entre otros rasgos que permiten delinear el contexto local- el actual tratamiento e interpretación que el Consejo Interuniversitario está realizando de las actividades reservadas de aquellas carreras comprendidas en

Las prácticas profesionales son prácticas sociales y por tanto producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional.

el artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Esta consideración reviste importancia en tanto ubica el tema en la complejidad del sistema de titulaciones y advierte sobre la necesidad de no

circunscribir su tratamiento a los aspectos técnicos disciplinares del ejercicio de una profesión. Asimismo se puede apreciar una apertura de la Universidad a otras miradas sobre su relación con la sociedad en el impulso renovado que han tenido en el último tiempo las actividades de extensión a favor de experiencias solidarias.

I

Hasta no hace mucho tiempo, en nuestro contexto, el docente universitario consideraba que planificar el curriculum significaba organizar la suma de contenidos disciplinares presentes en las carreras; en la actualidad el nivel universitario es interpelado por una serie de cambios al nivel de la organización de la enseñanza, inusual por sus características históricas. Esto hace que los distintos sujetos involucrados directa e indirectamente con los cambios, no contemos con tiempo suficiente para participar con un juicio prudente en los mismos de modo que se incorporen innovaciones que no se sostengan en el tiempo y en el resto de los espacios curriculares.

La expresión de las prácticas profesionales en los diferentes planes de estudio permite advertir diversas formas de nombrarlas (práctica en terreno, experiencia real de campo,

práctica concreta en casos reales) y se visualizan también variados formatos o dispositivos para incorporarlas (prácticas pre-profesionales, residencias, consultorios jurídicos, clínicas jurídicas, práctica profesional supervisada). La formación universitaria, frente a la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión posteriormente, la inclusión de nuevos saberes debido a las exigencias de los cambios en los distintos ámbitos de actuación profesional (por ejemplo en el caso de Derecho la implementación del juicio por jurados) y el avance en la reflexión respecto de la enseñanza en distintos campos disciplinares.

Si bien éstas son abordadas en el sentido de experiencias de formación en la práctica, como una instancia privilegiada de socialización profesional dentro de la formación de grado, no se las puede dejar de inscribir en el marco más general de otras discusiones. En este sentido es que se considera que las prácticas profesionales son prácticas sociales y por tanto producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional.

Frente a las exigencias del contexto los cambios no solo son incorporados a nivel de las intenciones manifiestas en el plan de estudios, sino que los sujetos -docentes y alumnos- los hacen entrar en juego a través de la enseñanza y de las demandas de aprendizaje. Esto destaca el papel que las propuestas de enseñanza y evaluación de las cátedras tienen al exigir de los alumnos ciertas competencias vinculadas a las demandas del contexto actual.

II

En este apartado nos proponemos dar razones que justifican disponer los saberes necesarios para la formación en el ejercicio de la práctica profesional en el curriculum. Esta tarea no implica centralmente, en los actuales debates curriculares, una preocupación por la aplicación de los conocimientos teóricos académicos sino que conlleva adecuar, como expresa Teresa Pacheco (2012), la institución al ritmo de los cambios para, entre otras razones, colocarla de manera óptima en el contexto de las nuevas redes de generación de saber. Por otra parte el escenario actual requiere el despliegue de políticas educativas que reinterpreten el vínculo

de la universidad con la sociedad atendiendo a las demandas sociales y de formación para la ciencia y la tecnología así como para la heterogeneidad de demandas del mundo del trabajo. Si bien los estudiantes reclaman en todas las épocas sentidos prácticos, en la actualidad esta demanda se profundiza. Los procesos de ampliación de la democratización de la educación han provocado cambios en las últimas dos décadas relacionados con la ampliación de la matrícula y con ello la emergencia de nuevas demandas vinculadas, entre otras cosas, a la significatividad del conocimiento o los saberes en los que los forma la universidad. En este marco la acreditación de saberes no académicos se registra como una demanda que desafía a las instituciones en su capacidad de dar la bienvenida a los saberes de los estudiantes construidos en otros espacios no académicos.

Muchas veces los adultos han adquirido en su vida cotidiana muchos conocimientos que son parte de la trayectoria curricular requerida para el otorgamiento de ciertas titulaciones. Reconocerlas implica también una modificación del vínculo universidad-sociedad. Se trata de que la institución sea capaz de entrar en una suerte de 'escucha' respecto de los saberes de sus estudiantes. (Lorusso y Rodríguez, 2013: 81)

Desde este posicionamiento consideramos central implicar a los estudiantes en su diversidad en tanto portadores de otros saberes no académicos. Reconocer la demanda de los estudiantes implica reconocer que en un estado democrático, al menos una parte del rol de la educación es ayudarlos a aprender cómo definir sus propios propósitos (Eisner, 2001). Del mismo modo se requiere considerar el aporte de los especialistas en las didácticas de las profesiones e inscribir el tratamiento de estos saberes en el contexto de una preocupación más amplia por el papel social que juegan (o que debieran jugar) las profesiones hoy. Por otra parte los avances en la reflexión didáctica sobre la formación universitaria contribuyen a poner de relieve aspectos no siempre contemplados de los procesos formativos. En este sentido Feldman sostiene que:

(...) la formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas, en un proceso que, más allá de las diferencias según los campos, se caracteriza no solo por la adquisición de conocimientos y competencias, sino por llegar a "ser como...". En este recorrido los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones, así como también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos. (2014: 1)

Este mayor conocimiento respecto de los procesos formativos va de la mano del desarrollo de las didácticas de las profesiones las que han ido cobrando mayor interés tanto por parte de las universidades como desde los mercados laborales y los cuerpos profesionales, que comienzan a atender a la calidad de la formación que reciben los estudiantes y a las competencias evidenciadas por los graduados recientes (Camilloni, 2014).

Asimismo las actuales políticas universitarias, que reclaman una articulación de la universidad con la sociedad -particularmente con los grupos sociales de mayor vulnerabilidad social-, estarían direccionando estos saberes prácticos en una tendencia al desarrollo de acciones solidarias. Aquí deberíamos preguntarnos acerca de los modos y tipos de diálogo que es posible establecer -de manera directa o indirecta-desde

los saberes académicos con los saberes de los sujetos sociales implicados para que este no sea unidireccional. Estos sentidos que justifican la visibilización pedagógica de estos saberes

no deben hacernos perder de vista ciertas tensiones que atraviesan la enseñanza universitaria como por ejemplo la necesidad de mejorar la calidad de sus egresados a la par que se exige aumentar el número de egresados en aquellas carreras científicas tecnológicas para dar respuesta al proceso industrialización anhelado por el Estado, como así también ser eficiente en el uso de los fondos públicos.

Reconocer la demanda de los estudiantes implica reconocer que en un estado democrático, al menos una parte del rol de la educación es ayudarlos a aprender cómo definir sus propios propósitos.

III

Desde un punto de vista curricular la inclusión de estos nuevos saberes vinculados a las prácticas profesionales requiere atender:

- Los contextos que ofrecen las profesiones ya instaladas o con mayor desarrollo;
- Las nuevas prácticas profesionales y los profundos cambios que introduce la incorporación de las nuevas tecnologías complejizando el ejercicio profesional;
- La posibilidad de orientar, desde la universidad, aspectos de las prácticas profesionales invisibilizadas como son por ejemplo los aspectos sociales y humanísticos.

La preparación para una práctica implica que la referencia de los contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros profesionales está constituida no solo por un conjunto de saberes eruditos sino que remiten en gran medida a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica (Cols, 2008).

Si consideramos que la dimensión social amplia se expresa en la institución a través de mediaciones es importante reconocer en ella las influencias provenientes no solo de las agendas de política educativa y curricular sino también de otras fuentes, que incluyen a los grupos de referencia profesionales. Asimismo la discusión sobre la incorporación de nuevos saberes y la valoración de unos sobre otros necesariamente plantea una revisión sobre las disposiciones para acceder y apropiarse de ellos.

La idea de transposición institucional en este sentido amplía la perspectiva mediacional y permite abordar las diversas prácticas sociales de referencia (Martinand, 1986 en Bronckart, 2007) ampliando las fuentes de préstamos a las técnicas y los saberes más allá de los producidos en el campo científico, haciendo visibles también otros saberes culturales.

Por otra parte ocuparnos de los saberes en la adquisición de una práctica profesional nos remite a la pregunta por su traducción de modo que puedan ser dispuestos para su aprendizaje. Coincidimos con Perrenoud cuando afirma la importancia de considerar

...la necesaria integración de esos saberes en situación de acción: un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. Se transpone asimismo a partir

de saberes profesionales constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de 'saberes prácticos', todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un 'saber-ser'. (1994:3)

Las líneas de trabajo que analizan las prácticas profesionales en relación con los procesos formativos y el trabajo amplían nuestra mirada y dan cuenta de la necesidad de poner en duda posturas que buscan simplificar estos saberes en vistas a su enseñanza.

Reconocer el carácter social de estas prácticas importa preguntarnos, siguiendo a Charlot (2007), no solo por el saber que está en juego sino también por las relaciones que un sujeto establece con el saber, y sus dimensiones epistémica, identitaria y social así como por las relaciones de saber. En este sentido el autor afirma que si la relación con el saber es social es porque los hombres nacen en un mundo estructurado por relaciones sociales que son también relaciones de saber, es decir la relación con el saber está fundada en su posición social.

Por otra parte y en directa relación con el aprendizaje Nadot (2000) señala dos tipos de dificultades a las que nos enfrentamos en los procesos de formación; por un lado el problema que plantea la adquisición de un saber de otro y por el otro la dificultad de la relación entre la acción y el discurso sobre la acción. En este sentido el autor plantea el problema de la transformación de los saberes en capacidad de acción profesional.

Tanto la necesidad de traducción de estos saberes para disponerlos curricularmente como la noción de práctica y saberes asociados a la misma -apenas esbozadas aquí- dan cuenta que se trata de saberes más difíciles de asir. Se trata de saberes cuya complejidad hace que se resistan a ser "capturados" para su tratamiento curricular y didáctico, por lo tanto requieren una reflexión prudente por parte de quienes estamos involucrados en la formación para el ejercicio profesional.

En este sentido la necesaria selección y su traducción al intentar hacer enseñables estos sa-

beres debe ser una invitación a la deliberación entre los diferentes actores partícipes de las situaciones de intervención de los profesionales.

IV

Las competencias como horizonte formativo podrían constituir una puerta de entrada a las prácticas en la formación de futuros profesionales. Si bien el concepto de competencias no es una idea de reciente aparición en el ámbito de la educación, sí resulta un tema de debate actual en el ámbito universitario en relación a la preocupación por rearticular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones que se han operado en las últimas décadas en el contexto económico internacional.

Consideramos que la enseñanza orientada al desarrollo de competencias -de acuerdo a como la entendemos en este trabajo- puede colaborar al proceso de inclusión de prácticas en el currículum de grado. La enseñanza desde esta perspectiva se produce por la vivencia de situaciones de aprendizaje. El docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al alumno activamente o crea situaciones en las cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción. En

El docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al alumno activamente o crea situaciones en las cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción.

ellas los docentes guían las prácticas de los alumnos. Es decir, en este enfoque se desestima la idea de enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional y se la entiende como un proceso comu-

nicativo interactivo, en el cual se facilita el acercamiento entre el nivel experiencial y lingüístico del alumno, por un lado; y el nivel conceptual y lingüístico del conocimiento académico, por el otro. Desde esta perspectiva, la actuación del docente como mediador es central para producir la negociación de significados.

Las competencias en tanto que implica el desarrollo de saberes complejos no exento de valores necesitarán una vigilancia reflexiva en el uso de las propuestas originadas en otros contextos, y desde otras necesidades, como único referente para el cambio, así como sobre los aspectos

que son importados al adscribir a determinadas propuestas. En este sentido Furlán y Pasillas han señalado ya que en la

“...década de los 90’ la introducción de las formas empresariales de gestión en los establecimientos-públicos se hizo importando las restricciones del modelo empresarial (obsesión por la eficiencia, premiación selectiva de la productividad, etc.) sin una disminución del tamaño y peso de los cuerpos burocráticos, pero no sus virtudes (el impulso expansivo, por ejemplo)”. (1993:5).

Por otro lado, requiere colectivizar la incertidumbre que implica todo cambio curricular explicitando los por qué de la adhesión a una u otra perspectiva de incorporación de estos saberes. Por ejemplo en el caso del enfoque por competencias Perrenoud (1994) alude a las consecuencias que implica para el trabajo del profesor que deben ser asumidas si se quiere formar realmente en competencias y que no sea solo un “hechizo en los programas”. Las implicaciones de estos cambios afectan el núcleo de identidad de los profesores universitarios ya que requieren una modificación de su relación con el saber y una revisión de sus propias competencias profesionales.

Para que “estos otros saberes” impacten en la enseñanza no es suficiente actualizar los programas y los planes de estudio sino que también hay que verificar si no han ocurrido cambios paradigmáticos que obligan a revisar los enfoques de las disciplinas. Pérez Lindo (2003) al respecto expresa los siguientes ejemplos: a) en abogacía el currículum estaba orientado por el derecho positivo nacional; en la actualidad, debido a la internacionalización constitucional y a la globalización económica, el marco del derecho internacional público y privado es insoslayable; b) en medicina, veterinaria, agronomía, bioquímica, los avances de las biotecnologías obligan a revisar el perfil del futuro profesional y los contenidos de varias materias; c) en Filosofía la tradición eurocéntrica, que aún predomina, está cuestionada por los enfoques multi-culturales y universalistas, por lo tanto se trata de incorporar visiones del mundo correspondientes a otras culturas; d) en Ciencias y Tecnologías de la Información los déficits actuales se encuentran en aplicaciones como Informática

Educativa, Gestión de Sistemas de Información en organizaciones complejas, Seguridad Informática. En cualquiera de estos ejemplos y otros que podrían agregarse sobre carreras de Contador, Ingeniería, Ciencias de la Educación y otros, siempre resulta difícil reconocer el nuevo paradigma y luego incorporarlo en el curriculum.

Tener presente que para los docentes significa enfrentar un desafío didáctico: abandonar la actual postura contenidista de la enseñanza y lograr transponer didácticamente, es decir, hacer “enseñable”, la dimensión de los conocimientos tácitos para asegurar que la formación en competencias realmente adquiere la magnitud de la diversidad de componentes que integran una competencia. Esto requiere entre otras cuestiones que los docentes disminuyan las exigencias memorísticas a cambio de una actitud inquisitiva, una actitud más creativa para usar conocimientos y una disposición a la formación continua.

Así también estar atento al hecho que en el ámbito universitario la asignatura sigue siendo el eje mediante el cual se piensa la creación y desarrollo curricular, hace correr el riesgo de banalizar en la práctica la implementación de un modelo de competencias, resultando en una desintegración de sus elementos. A contrario modo, los métodos de detección y levantamiento de competencias van desde lo global a lo particular, evitando redundancias y excesos de contenido. La interferencia de la visión disciplinaria del currículo por sobre la de saberes integrales o competencias puede acabar en obstáculos extra-pedagógicos al cambio curricular. Y por último, esta realidad junto con la necesidad de incorporar la visión de un “buena formación práctica” hace necesario diseñar espacios curriculares específicos que dispongan el uso, el desarrollo de capacidades y la acreditación de saberes comunes a todas las profesiones -como la capacidad de comunicación, trabajo en grupo, de interpretación de la realidad- y aquellas propias que le confieren identidad a las distintas profesiones.

A MODO DE CIERRE

A lo largo del trabajo hemos intentado contestarnos las siguientes preguntas ¿Por qué escribir sobre los saberes en uso en el curriculum de grado? ¿Qué son estos saberes? ¿Cuál es su procedencia? y ¿Cómo los disponemos para su enseñanza?

En una primera aproximación a algunas experiencias llevadas a cabo en el marco de las modificaciones curriculares universitarias se advierte una representación de los espacios destinados a la formación en las prácticas profesionales como espacios separados de los espacios académicos y ubicados al final de la carrera; por lo general se prescriben como horas a acreditar por el estudiante en contextos de trabajo (considerando que la rutina laboral es formativa en su dimensión socializadora) y como habilidades que el estudiante tiene que demostrar en instancias de acreditación (por ejemplo demostrar experticia en la escritura de informes técnicos, exponer en público con estrategias de comunicación eficaz, desarrollar trabajos en equipo con reglas propias de los ámbitos laborales, realizar diagnósticos con criterio profesional). Se trata de una visión restringida que no incidirá en los procesos de cambio que se busca desarrollar ya que sólo se quedaría en un “cambio aparente”, con una mínima repercusión en las instituciones, obturando la posibilidad de una discusión de la propuesta a nivel institucional, que incorpore la articulación del enfoque que valore a estos otros saberes. Incluir las prácticas en el currículum nos obliga a repensar la formación profesional como un proceso en que se producen importantes vinculaciones interior-exterior, en la medida en que la Unidad Académica que lo planea debe plantearse el objetivo de ser capaz de entregar a la sociedad cuadros profesionales cuyo capital profesional resulta válido en un futuro mediato, pero además satisfacer demandas productivas de manera aceptable.

La noción de sinergia pedagógica construida por el equipo de investigación de Graciela Riquelme (2008) ocupado en estudiar las universidades frente las demandas sociales y productivas resulta útil para analizar la relación entre los roles de promoción e intervención de las universidades ante demandas sociales y productivas, y las respuestas de la reorientación y cambio curricular. Análisis que invita a configurar espacios auténticos de práctica desde las potencialidades institucionales.

En momentos en que los sujetos universitarios tienen que decidir cuestiones complejas en un escenario de discusión de los significados actuales de la excelencia académica y la enseñanza universitaria como derecho, a la vez que se visualiza un futuro incierto en cuanto a demandas profesionales específicas, es impor-

tante contar con opiniones de distintos sujetos representativos de distintos espacios de interés. Frente a la incertidumbre que nos genera la celeridad de los cambios que se nos proponen, no basta con adherir a un enfoque u otro sino que esto requiere explicitar cuál es el propósito que guía nuestra elección. Como así mismo precaverse contra el peligro de convertir la educación universitaria en un satisfactor de las demandas del mercado laboral, riesgo constituido por la adecuación estrecha del currículo a esas necesidades. La formación universitaria debe tener una cuota excedente respecto de ellas, si quiere mantener su rol de agente transformador de la realidad social en que se inserta, y no agotar su tarea en la persecución de un eficientismo formativo. La preocupación por incluir la formación práctica en el curriculum universitario debe ser sostenida por una discusión más amplia en torno a la pregunta por los saberes requeridos y posibles de ser enseñados en el actual contexto socio-educativo y por las propuestas deseables y posibles de desarrollar intentando respetar los intereses de los distintos sujetos sociales en la formación de profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J. M. (2000). "L'analyse des pratiques: questions conceptuelles". En: Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan; pp. 35-58. Traducción al español para uso educativo. La Asociación. Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay. Recuperado de: <http://laasociacion.org.uy/publicaciones/>
- Bronckart, J. P. (2007). "Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni, A. (2014). "Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general". En: María Civarolo, M. Lizarriturri, M. G. (Comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. 1a ed. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. E-Book.
- Charlot, B. (2007). "La relación con el saber. Elementos para una teoría". Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cols, S. (2008). "La formación docente inicial como trayectoria". Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires: Mimeo.
- COMISIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS. Subcomisión Art. 43° CIN; Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); Argentina. Documento de trabajo sobre la doctrina de las carreras comprendidas en el art 43 y el carácter de las actividades reservadas. (1 de mayo de 2013) *Debate Universitario*; Vol. 1 (2) Universidad Abierta Interamericana (UAI). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/2547>
- Eisner, E. (2001) "What does it mean to say it school is doing wel?". *Phi Delta Kappan*, Vol. 82. (5), pp. 367 – 372 Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20439910>
- Feldman, D. (2014). "La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes". En: María Civarolo, M. Lizarriturri, M. G. (Comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. 1a ed. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. E-Book.
- Furlan, A.; Pasillas Valdez, M. Á. (julio-septiembre de 1993). "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico". *Perfiles Educativos*, (61). Distrito Federal, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13206109>
- Gallart, M. A. Jacinto, C. (1995). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID – CENEP. Buenos Aires. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/108_perez_lindo.pdf
- Lorusso, A. Rodríguez, L. (2013). "La educación superior y el reconocimiento de saberes socialmente productivos de los sectores populares". *Voces en el Fénix*. Año 5 N° 33. Recu-

perado de: http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/11_18.pdf

Nadot, S. (2000). "Des savoirs à la pratique". En: C. Blanchard-Laville et S. Nadot (eds): *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan. pp. 185-231. Traducción al español para uso educativo. La Asociación. Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay. Recuperado de: <http://laasociacion.org.uy/publicaciones/>

Pacheco Méndez, T. (2012). "La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación". *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* (60/3)

Perez Lindo, A. (2003). "Política y gestión universitaria en tiempos de crisis". Documento de Trabajo N° 108, Universidad de Belgrano.

Perrenoud, P. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". *Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève*. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994*, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.

----- (1999). "Construir competencias desde la escuela". Chile: DOLMEN Ediciones.

Riquelme, G. (2008). "Las Universidades frente a las demandas sociales y productivas". Tomo 1. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Shapiro, S. (1990). "Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo". *Revista de Educación*, (291) pp. 33-54.

CV

* Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Magister en Educación con orientación en Ciencias Sociales, UNICEN. Profesora Adjunta de la cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora del Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería, UNLP. Docente e investigadora en educación superior.

** Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Docente en la cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrado en el ámbito universitario. Asesora en el área curricular en el ámbito de la gestión pública, Provincia de Buenos Aires. Participa en proyectos de investigación sobre formación en el ejercicio de la docencia.

Contacto: smabate@hotmail.es

Contacto: vero_8294@hotmail.com