

La formación de profesores universitarios: los aportes de una Sociología de la Educación crítica*

SUSANA VALENTINUZ⁽¹⁾
CECILIA ÁNGELA ODETTI⁽²⁾

Fecha de recepción 28/03/19
Fecha de aceptación: 30/09/19

Palabras clave. formación pedagógica · profesorados de educación secundaria · universidad · sociología de la educación

(*) El contenido del presente artículo ha sido presentado en mayo de 2017 en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano «La Universidad como objeto de estudio» llevado a cabo en FHUC-UNL. Se trata de una versión revisada y profundizada a partir de las discusiones y aportes realizados desde la cátedra de Sociología de la Educación (INDI-FHUC-UNL).

(1) Mg. en Educación y Profesora en Ciencias de la Educación (ambos en FCE –UNER.) Investigadora en diversos proyectos (UNER 1991 al 2004). Directora del Proyecto de Investigación «La inclusión digital a partir del programa Conectar Igualdad. Una mirada de los jóvenes en escuelas secundarias» (2015-2018. FCE –UNER). Integrante del Proyecto «Procesos de construcción curricular para la educación secundaria partir de la implementación de la ley

Nacional de Educación» (2013-2017. FHUC-UNL). Docente de Grado y Posgrado. Profesora Ordinaria «Sociología de la Educación (UNL – UNER – UADER). Miembro de Comité de Tesis. Ha dirigido proyectos de Extensión Universitaria, tesis y becarios de grado y posgrado. Coordinadora de Carrera. Miembro de Consejo Directivo. Jurado Evaluadora. svalentinuz@gmail.com

(2) Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UCSF). Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Estudios Sociales de la FHUC-UNL. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en Sociología de la Educación (INDI-FHUC-UNL) y profesora de Sociología de la Educación en el Instituto Superior N° 9105 «Dra. Sara Faisal» (Santa Fe). ceciliaodetti@hotmail.com

Resumen. Este trabajo es una invitación a interpelar nuestras prácticas docentes que están situadas en un contexto sociopolítico e institucional, tienen un anclaje epistemológico delimitado por el campo de conocimiento particular y se definen por las perspectivas teóricas y las opciones ideológicas-políticas. Preguntarse qué procesos de formación se están gestando en los profesorados que permitan interpelar la propia trayectoria y generar educadores críticos con intencionalidad transformativa, es una de las tareas que la Sociología de la Educación desde perspectivas críticas se propone, a partir de algunos debates que compartimos en este artículo. La formación pedagógica de profesores universitarios para el nivel secundario y superior es un desafío para quienes tienen la convicción que no sólo el conocimiento disciplinar da forma a la práctica docente, sino que también requiere de un bagaje de saberes que den sentido al conocimiento específico, en una totalidad integrada en la enseñanza. El quehacer pedagógico pareciera muchas veces desenvolverse con autonomía de principios éticos y políticos, y los modos de construir la relación docente-estudiantes en el aula universitaria sólo circunscripta a los «contenidos críticos» de las materias sin una apropiación anclada en la vivencia de una práctica pedagógica alternativa, corre el riesgo de perder justamente su potencial transformador.

University teacher training: Contributions from Sociology of Critical Education

Abstract. This work is an invitation to challenge our teaching practices that are embedded in an institutional and socio-political context, have an epistemological anchorage delimited by the particular field of knowledge, and are defined by theoretical perspectives and ideological-political options. One of the tasks proposed by Sociology of Education is to ask ourselves which training processes are being developed by university teachers to challenge their own trajectory and to generate critical educators with transformative intentionality. Some discussions on this issue are shared in this article. Pedagogical training of teachers at secondary and university levels is a challenge for those who have the conviction that not only disciplinary knowledge shapes

the teaching practice but also a baggage of knowledge that provides meaning to specific knowledge, making up an integrated whole in teaching. The pedagogical task often seems to unfold with autonomy of ethical and political principles. In addition, the ways to build teacher-students relationship in university classrooms only circumscribed to the 'critical contents' of the subjects without an appropriation anchored in the experience of an alternative pedagogical practice runs the risk of losing precisely its transforming potential.

Keywords. pedagogical training · secondary education teachers · university · sociology of education

(1) Profesorados de Matemática, Química, Letras, Historia, Filosofía, Biología, Geografía.

La Sociología de la Educación es uno de los espacios curriculares que atraviesa la formación pedagógica de los profesorados de distintas disciplinas de la Universidad Nacional del Litoral⁽¹⁾. Como tal, es entendida desde un andamiaje teórico-práctico que comprende los problemas educativos en una red de relaciones multideterminadas, ubicados en un contexto específico que le otorga sentidos, y se propone como un campo de discusión propicio en la configuración de las prácticas docentes.

Ahora bien, ¿qué aporta una Sociología de la Educación Crítica a la formación de los profesores? Se trata de un espacio que favorece procesos de indagación y reflexión, concibiendo la tarea de enseñar como una acción situada institucionalmente, al mismo tiempo que está atravesada por coordenadas temporales y espaciales que la condicionan.

Desde esta perspectiva, la educación no es simplemente un vocablo abstracto que pueda ser entendido por todos en el mismo sentido, carente de significatividad histórica. No está exenta de contradicciones y ajena a los

conflictos sociales. Por eso, no es posible comprender los procesos educativos y, particularmente, los escolares sin considerar los grupos y estructuras sociales que forman parte de una red de relaciones y vínculos de interdependencia mutua. Se asume, desde esta opción, a la educación en la encrucijada de saberes, como un campo en tensión permanente, donde se ponen en juego y se materializan las relaciones de poder presentes en otras esferas.

Asimismo, la Sociología de la Educación se constituye en el cruce de enfoques y paradigmas sociales que, a su vez, están anclados en supuestos científico-sociológicos diferentes. Por tal motivo, es preciso conocer y distinguir las concepciones de educación y sociedad que sustentan cada perspectiva de análisis, porque implican formas distintas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones entre las instituciones y los actores sociales que las conforman. En este marco, se sostiene que la Sociología de la Educación es un campo fluido y en movimiento estructurado desde diferentes perspectivas y tradiciones de investigación. De allí que, al decir de Tadeu da Silva (1995), sea apropiado hablar de Sociología(s) de la Educación, cuestionando la configuración de un campo unificado y homogéneo, tanto en sus temas, problemas, objetos de estudio como de metodologías de investigación.

Esta característica también remite a la complejidad de la construcción del saber pedagógico específico de la tarea docente. Desde la perspectiva de Litwin (2008), el oficio del profesor no puede ser abordado exclusivamente desde una dimensión teórico-disciplinar, sin tener en cuenta las relaciones con la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas. La tarea de enseñar se entrelaza con las diferentes experiencias de aprendizaje que remiten a las trayectorias familiares y escolares previas. Se trata de una práctica sostenida desde concepciones de mundo -no siempre coherentes- que exigen ser reconocidas para visibilizar las posiciones y disposiciones en el campo.

Además, no existe un punto límite en el cual se puede dar por terminado el momento de preparación. Por el contrario, es un sendero en constante movimiento, que exige un posicionamiento crítico construido sobre la base de aprender y estudiar permanentemente con otros (Freire, 2008).

En este sentido, pensar sociológicamente la educación aporta herramientas necesarias para desnaturalizar aquello que se presenta como «dado» y «establecido», escenario que habilita preguntas acerca del mundo que nos rodea. Se constituye

en una mirada que problematiza la educación y pone en tensión nuestras propias categorías, que no sólo provienen del mundo académico, sino también de las experiencias de vida. Para ello, es necesaria la construcción de perspectivas de análisis situadas en y desde las prácticas, en una acción de distanciamiento que genere procesos de comprensión más complejos de lo educativo.

En este marco, es preciso preguntarse si la formación de los profesorado permite interpelar la propia trayectoria y generar educadores críticos con intencionalidad transformativa.

El presente artículo se estructura a partir de supuestos que circulan en la configuración de la formación docente, y se constituyen en hegemónicos, respecto a las visiones y prácticas que predominan en el ámbito universitario.

Conocimiento disciplinar y pedagógico: tensiones en torno al saber enseñar

La formación pedagógica de profesores universitarios para el nivel secundario y superior es un desafío para quienes tienen la convicción que no sólo el conocimiento disciplinar da forma y sentido a la práctica docente, sino también, que requieren de un bagaje de saberes que den sentido al conocimiento específico, en una totalidad integrada en la enseñanza. Nos referimos a la formación pedagógica que se constituye en torno a un conocimiento que deber ser enseñado, y en esa transmisión adquiere otro status de saber, en el que intervienen sujetos que se modifican en ese proceso. Es decir, la transmisión del saber científico y la propia constitución como sujetos docentes es, en sí misma, una práctica educativa compleja.

El conocimiento disciplinar no es el único saber que moldea las prácticas. Es necesario reconocer que hay otro tipo de saberes y definiciones no explicitadas en esa transmisión, que remiten a decisiones referidos al lugar que ocupan los sujetos de la educación, la sociedad en la que se inscribe ese saber y el sentido mismo de quien produce y difunde la ciencia, todo ello estructurando la enseñanza.

En la tarea docente la formación disciplinar es necesaria, pero en sí misma no es suficiente, no alcanza un conocimiento certero y riguroso para provocar

un proceso de enseñanza. Así vemos por ejemplo, los mejores desempeños en las fórmulas matemáticas, las sustancias químicas o el fenómeno histórico de la Revolución de Mayo, no logran necesariamente generar, por sí mismos, prácticas de enseñanza.

Por consiguiente, es nuestro interés «echar por tierra» el supuesto referido a que aquel que conoce «su disciplina» puede enseñarla. Este supuesto ha sido devastado hace décadas ante el impulso de investigaciones en el campo de la sociología de la educación y de la propia pedagogía, aunque sin embargo, se reedita muchas veces en las aulas universitarias.

Estamos convencidas que una perspectiva crítica de lo educativo posibilita develar relaciones de poder y crear procesos de autonomía y protagonismo de los sujetos, en acciones de transformación.

El proceso de enseñanza se proyecta más allá de los contenidos específicos, es una práctica que compromete éticamente a quien la realiza y se encuentra influenciada por necesidades y demandas del contexto específico. En este sentido, es fundamental que se visualice y reconozca la formación pedagógica como un conjunto de saberes que se entrelazan de manera compleja con los conocimientos disciplinares, ambos necesarios para el desarrollo de la práctica docente.

Por eso consideramos ineludible la presencia del «saber pedagógico» en nuestras prácticas universitarias, para que las mismas se conviertan en plataforma de experiencias a disposición de los futuros profesores. En esta línea, y retomando las tensiones propias de nuestro campo de estudio, Bartolomeu y otros (1992) sostienen que aún con la vasta producción teórica e investigaciones desde la década de los '80, la Pedagogía, por momentos, no logra el reconocimiento en algunas comunidades. Siguiendo a este autor, vamos a repasar algunos de los núcleos problemáticos, que cobran sentido en los debates actuales.

El primero de ellos refiere a la diversidad de denominaciones existentes: Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría Pedagógica, Teorías de la Educación, que si bien pareciera ser una cuestión menor o formal-terminológica, responde a la delimitación del objeto de estudio del campo, los perfiles de formación, incumbencias y alcances de títulos, entre otros.

Otra de las situaciones analizadas señala que en el itinerario histórico se fue configurando un perfil con determinados rasgos, como el carácter práctico de

dicho conocimiento. A pesar de que no ser una valoración negativa, ha servido para argumentar la inferioridad de «la ciencia sobre lo educativo» respecto de otras ciencias formales.

Además, la diversidad de paradigmas con que se aborda el proceso educativo, es también un componente que complejiza los estudios pedagógicos, ya que coexisten y conviven los marcos teóricos-metodológicos implicados en la tarea investigativa. Si bien esta situación lo convierte en un proceso dinámico, también lo constituye un campo para polemizar. En la historia de la Pedagogía el centro de la discusión fue variando, desde la controversia por la carencia de un método propio, pasando por la cuestión de los debates ideológicos-políticos de sus discursos, hasta la inexistencia de un paradigma hegemónico. Estos problemas valorados como obstáculos, aun cuando se reconozcan grados satisfactorios de cientificidad, mantuvieron vivo el fuego del debate y diseñaron un perfil netamente teórico de la polémica, siendo que el problema es la necesidad de una legitimación social y su conexión el campo laboral y académico-institucional.

Entonces, en alusión a la «denuncia» que anticipamos al iniciar este trabajo, respecto de la imposibilidad que el acto educativo se promueva con exclusividad desde el saber disciplinar propio de cada uno de los profesados, podemos aseverar también que estamos ante un debate propio del campo de conocimiento pedagógico, complejo y conflictivo que se articula con el de la profesionalización y la institucionalización.

(2) Esta discusión ya se encuentra presente en los postulados de Marx cuando expone que «los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo» (en Tesis sobre Feuerbach, 1845). Aquí se cuestiona el lugar de los intelectuales en la esfera de lo social, tomando distancia de enfoques idealistas y materialista contemplativo que no reconocen la capacidad de la práctica humana en la transformación de la realidad.

El «saber crítico» no produce necesariamente praxis, cuando se transforma en «academicismo»

Un problema central en nuestras cátedras universitarias es la producción del saber que se genera en ellas y su proyección social, en tanto permita construir espacios de transformación social, cultural e institucional.

Esta situación nos acerca indefectiblemente a la noción de praxis⁽²⁾, cuando Freire sostiene que es necesario revisar los propios resabios idealistas:

Yo ingenuamente pensaba en la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Pero el problema de la opresión está instalado en la realidad objetiva, en la realidad concreta, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto es posible realmente superarla y transformarla (...) si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente para cambiar la realidad, entonces debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar la acción hacia una transformación social (citado en Rigal, 2011: 126).

Si llevamos este principio a nuestras prácticas universitarias y admitimos la potencialidad de la praxis, nos daremos cuenta que no sólo el contenido de un campo de saber de sus enfoques críticos -como podría ser en nuestro caso la Sociología de la Educación- garantiza el acceso a las herramientas y estrategias para la acción social. Por eso, debemos asumir el compromiso con nuestra tarea como intelectuales⁽³⁾, ya que a veces basadas en un discurso crítico las prácticas pueden seguir siendo elitistas, en tanto concepciones vanguardistas decretan que nuestro mundo es el mejor, el mundo de la rigurosidad, que tiene que ser superpuesta e impuesta al otro mundo. Por otro lado, estarían las concepciones llamadas «basistas» (Rigal, 2011, 123) donde sólo en el sentido común de las bases populares se encuentra la única verdad.

Coincidimos con Rigal, cuando expresa que la superación de ambas posiciones exigiría repensar el lugar del profesor como «intelectual crítico transformativo» (Giroux, 1990) con una visión dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de transformación y el respeto de sectores populares como portadores y productores de conocimiento. Esta posición exige superar la racionalidad instrumental en la formación de los futuros profesores que reducen la enseñanza a la mera ejecución de principios estandarizados más allá de las particularidades de los contextos en los que se interviene. Por consiguiente, incorporar la noción de intelectuales revaloriza el trabajo docente y permite posicionarlos en la encrucijada de condiciones ideológicas y los intereses específicos que se ponen en juego en dicha tarea.

(3) La noción de intelectual se la recupera desde Gramsci (1985), perspectiva que es profundizada con las propuestas de Tamarit (1997) y Giroux (1990).

Si extendemos esta visión al mundo de los docentes universitarios más de una vez podremos asumir que nos encontramos fácilmente en una visión que no puede recuperar ni los saberes, ni la experiencia cultural de los estudiantes provenientes de distintos sectores sociales, y que nuestra tarea se dirime en la exposición y «explosión» de saberes «academicistas» bajo una mirada rigurosa y universal del conocimiento, que se convertiría en la garantía de la «buena» enseñanza. Esto demuestra como el quehacer pedagógico pareciera, muchas veces, desenvolverse con autonomía de principios políticos y éticos y, en efecto, las formas de construir la relación pedagógica en el aula universitaria se definiría solo por el contenido crítico.

Ahora bien, retomemos aquí las reflexiones de Wright Mills en su obra «La imaginación sociológica», citado también en Giddens (1998), cuando señala el poder y la condición inherente al saber sociológico como gesto y actitud de distanciamiento necesario al análisis social, tarea y promesa del analista social clásico.

La «imaginación sociológica» es una cualidad mental que

permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales (Mills, 2003:25).

Si bien el libro de Mills data de mediados del siglo XX, puede ser fructífero recuperar su preocupación respecto de la tarea intelectual y política de los sociólogos; que nosotros podemos hacer uso y extensión a la realidad actual tanto a los científicos sociales, a los pedagogos, como a los diversos intelectuales del campo educativo. Dicha tarea consistía en relacionar los sentimientos problemáticos con los cambios estructurales de nuestra sociedad examinando, por ejemplo, las dificultades personales del matrimonio a la luz de la crisis institucional de la familia, y descubriendo las causas para sugerir alternativas razonables de acción. Su inquietud se debía al avance de los planteos funcionalistas de los «grandes teóricos» (Talcott Parsons y sus seguidores), a los «empiristas abstractos», reformadores liberales del trabajo social tradicional y a la nueva casta de burócratas: los expertos en relaciones humanas y los investigadores

de mercado, quienes evadieron las tensiones de los procesos estructurales en la producción de la vida cotidiana de los sujetos.

Ahora bien, en esta obra se plantea que los propios elementos de la tradición intelectual latinoamericana nos colocaría en una posición más favorable que Estados Unidos, ya que para este autor el «pensamiento social» de América Latina sería un ejemplo de pensamiento social clásico, «donde la influencia del historicismo y las características propias de nuestra cultura nos predisponen, casi ´naturalmente´, a la ubicación de los problemas dentro del contexto mayor de la estructura social percibida históricamente, procedimiento que Mills recomienda enfáticamente (...)» (Germani en Mills 2003: 19).

De este modo Mills formula una de las reglas del «hacer sociológico», que hacemos extensiva a la «sociología de la educación», y es la de asimilar que todo sentimiento humano que provoca problematización, desconcierto, confusión está conectado e imbricado con los cambios profundos de la sociedad, y realizar esa operación intelectual posibilita crear promisorias alternativas de acción.

A modo de ejemplo, podemos preguntarnos cómo en los ambientes educativos el uso de los celulares en los jóvenes y la atención permanente en todos los momentos de sus vidas, amerita ser comprendido y analizado en el marco del cambio estructural de la innovación tecnológica en los sistemas de producción y de relaciones humanas, para proponer otras modalidades en los procesos de aprendizaje y de enseñanza así como en los vínculos entre adultos y jóvenes.

En tal sentido, hay que reconocer que los jóvenes se inician en los códigos de esta nueva cultura desde sus universos culturales y capitales simbólicos diversos y desiguales, situación que moviliza a las instituciones y agentes educativos; y es en el marco de estas transformaciones que emergen tendencias sociales que interpelan el lugar del conocimiento y, con ello, los procesos de transmisión intergeneracional.

La especificidad del saber pedagógico y su impronta en el quehacer docente

«La relación educativa es siempre una relación política» (Rigal, 2011:124) porque en esa relación se construye, se apropia y se distribuye poder. De esta

manera, rescatamos algunos elementos centrales que este autor encuentra en autores como Gramsci y Freire, en una pedagogía para clases subalternas. Él señala que, en el sociólogo italiano, hay un discurso político sobre la educación que ha aportado a la constitución de la pedagogía crítica, y en Freire, una teoría pedagógica propiamente dicha.

Esa propuesta pedagógica se sustenta, por un lado, en lo político como una opción de transformación social defendiendo un modelo más igualitario y más justo; y por el otro, en lo pedagógico cuestionando concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje promoviendo relaciones dialógicas basadas en la recuperación y revalorización de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo con una mirada crítica de la realidad concreta.

Desde la perspectiva de Freire (1987; 2004) la educación es un acto de conocer la realidad cambiante y de intervención en el mundo, donde el sujeto es su principal protagonista. A éste le corresponde la función de descubrirse a sí mismo, de tomar conciencia, porque es en esta interacción conciencia-mundo donde se pasa de una dimensión ingenua a una crítica, en la que no se puede existir fuera de la acción-reflexión para transformar el mundo.

La educación coloca en primer plano al sujeto y las relaciones que establece con otros, en tanto se constituyen mutuamente. Este posicionamiento no desconoce la autoridad docente, sino que pone en tela de juicio la concepción imperante en ese momento que ya decía Freire, coloca al que aprende en desventaja, en inferioridad con respecto al que enseña. En otros términos, rompe con la dicotomía opresor-oprimido que supone la absolutización del saber, y propone en su lugar, una relación docente-alumno dialógica, donde el que enseña se enseña y el que aprende se aprehende, reivindica la naturaleza social de la condición humana, formando una comunidad de conciencias.

Siguiendo esta línea de análisis, la educación deriva en recreación, en praxis, donde por medio de la acción puede hacerse dueño de su historia. Por esto, el acto de enseñar no es sólo un acto de transmisión de ideas de rupturas. Por el contrario, las formas de enseñar, comunicar, dialogar, dice Freire (1997; 2004) son tal vez más importantes que dichas ideas y deben asumir la misma condición en la práctica educativa.

Si bien la pedagogía ha ganado algunos espacios en la formación de los profesionales, resta definir y comprender su efecto en las configuraciones de la

tarea intelectual universitaria. Muchas veces, en el desarrollo de las clases se emiten juicios duros sobre las relaciones de reproducción social y desigualdad en las situaciones escolares, pero pocas veces se analizan y revisan los propios mecanismos de transmisión en el aula universitaria; cuestionamos los recorridos previos de nuestros estudiantes, pero no gestamos estrategias que reconozcan y recuperen la producción cultural propia; sabemos que las modalidades de evaluación validan procesos selectivos socioculturales, pero no confiamos en la producción creativa con nuevos formatos.

No se pone en duda la intencionalidad crítica de los docentes universitarios, sino más bien se intenta dismantelar las propias contradicciones al no encarar la práctica pedagógica como estrategia política del trabajo docente, con el riesgo de volvernos cómplices en la formación de profesionales que se integran a un sistema social injusto. En este punto coincidimos con Landreani cuando expresa que «operan en nuestro capital simbólico formas prácticas de reproducir el orden del poder, a pesar de las matrices teóricas que enunciamos, y pocas veces colaboramos en la producción de rupturas de la relación (pasiva) de los alumnos con el saber profesional» (1996:2).

Dando nuevas formas a la tarea pedagógica. Conclusiones compartidas...

Consideramos que las carreras docentes tienen que formar profesionales con fundamentos científicos y con herramientas para la acción con sentido de inserción social en la comunidad. Por consiguiente, apostamos a que una Sociología de la Educación desde la perspectiva crítica contribuya a una formación teórico-práctica para desempeñarse en diversos tipos de instituciones y organizaciones sociales. En efecto, en tanto se reconoce en su vocación crítica, posibilita pensar como objeto de análisis la propia práctica universitaria, a través de revisar los modos de relación con las diversas instituciones del medio social, redefinir los criterios de selección de contenidos, producir alternativas conjuntas en prácticas educativas y gestar procesos creativos e imaginativos junto a los estudiantes. Pensar sociológicamente la educación es una invitación a entender las relaciones educativas situadas en un contexto concreto y «... abre

(4) Prof. en Ciencias de la Educación, titular de la cátedra de Sociología de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, docente, investigadora, militante de la Universidad Pública.

la posibilidad de pensar acerca de este mundo de diferentes maneras» (Bauman, 1994:16).

Concluyendo este trabajo, nos permitimos recuperar algunas propuestas de nuestra maestra Nélide Landreani⁽⁴⁾ en una exposición que hiciera hace dos décadas en un encuentro de cátedras de Sociología de la Educación y que pese al paso de los años, mantiene vigencia su ferviente preocupación respecto del quehacer en la universidad. En principio decía, que es necesario revisar nuestras estrategias de eufemización porque en tanto recubrimos nuestro pensamiento crítico de lenguaje erudito, sólo accesible a la academia, fomentamos su propia inaccesibilidad; y por otra parte, que es necesario revisar nuestras estrategias pedagógicas porque de lo contrario corremos el riesgo de colaborar en el proceso de reproducción de dicho eufemismo. En esto coincidimos también con Brusilovsky cuando se pregunta si «formamos educadores críticos o criticamos la educación», al develar en sus investigaciones como operan los procesos de formación universitarios, que no logran desestructurar ciertos formatos de las prácticas profesionales de los jóvenes docentes.

Ambas nos ponen en jaque... y esto nos permite sostener que son los espacios colectivos, los que nos posibilitan no sólo que compartamos nuestras experiencias, sino que éstas sean un insumo de interpelación profesional, para que la propia cátedra universitaria sea objeto de análisis a la luz de los mismos conceptos que enseñamos. En este mismo proceso, estamos convencidas que es necesario fortalecer la creatividad y la imaginación para sortear la dificultad de comunicación con los jóvenes recuperando los procesos culturales de los que ellos son parte y activos representantes, con la firme convicción que esto nos acerca a la transformación de nuestras actuales prácticas universitarias.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1994).** Pensando sociológicamente. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Brusilovsky, S. (1992).** ¿Críticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Bartomeu, M.; Juarez, F.; Juarez, I. y Santiago, H. (1992).** Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional de México. México.
- Freire, P. (1987).** Educación y Cambio. Buenos Aires. Búsqueda.
- Freire, P. (1997).** Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2004).** Educación como Práctica de la Libertad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008).** Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1998).** Sociología. España. Alianza.
- Giroux, H. (1992).** Teorías y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Madrid. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990).** Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- Gramsci, A. (1985).** Introducción a la filosofía de la praxis. Buenos Aires. Premia.
- Heller, A. (2002).** Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.
- Landreani, N. (1996).** La sociología de la educación y las utopías. Ponencia del 3° Encuentro de Cátedra de Sociología de la educación de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Landreani, N. (2002).** El docente como sujeto de la transformación educativa. Proyecto Investigación «Integración Escuela-comunidad». Paraná. FCE. UNER.
- Litwin, E. (2008).** El oficio de enseñar. Buenos Aires. Paidós.
- Marx, K. (1845).** «Tesis sobre Feuerbach. » Disponible en: <http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>
- Mills, W. (2003).** La imaginación sociológica. 3° edición en español. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Hillert, H. Ouviaña, H. Rigal L.; Suarez, D. (2011).** Gramsci y la Educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires. Noveduc.
- Tadeu Da Silva, T. (1995).** «La sociología de la educación: entre el funcionalismo y el posmodernismo. En Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos críticos. Buenos Aires. Miño y Davila.
- Tamarit, J. (1997).** Escuela crítica y formación docente. En Revista Critica Educativa- N°2 Año II. Buenos Aires.