

LA FORMACIÓN **universitaria** EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: saberes populares y prácticas emergentes.

Villa, Alicia Inés*

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata |
CIC-PBA | Argentina.

RESUMEN

Me propongo introducir en este artículo algunas reflexiones sobre la formación de profesionales en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales y su relación con los ámbitos de trabajo de las mismas. Si bien el artículo toma como referencia la formación de graduados¹ en el amplio abanico de las ciencias humanas y sociales, no deja de ser una reflexión sobre los vínculos entre Universidad, sistema escolar y otros escenarios educativos con menor grado de formalización. De manera provisoria, sostendré como hipótesis que en los últimos años, los ámbitos laborales de los profesionales en las

áreas correspondientes a las Humanidades y Ciencias Sociales se han extendido hacia nuevas modalidades a partir de una conjunción entre Estado educador, acción colectiva de los graduados y demandas populares por el acceso al derecho a la educación. En función de esto me interesa proponer que las carreras universitarias debieran comenzar a incorporar y tematizar estas prácticas profesionales emergentes y los saberes/conocimientos que de ellas devienen, comprendiendo que se están desarrollando nuevas formas de democratización y distribución del conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Formación, Humanidades, Escenarios Educativos.

¹ Sin desconocer la pauta sexista del idioma español ni las novedosas prácticas de lenguaje inclusivo, a los fines de facilitar la fluidez de la lectura, en este artículo se usará el genérico masculino al referirnos a las categorías de personas.

CAMBIOS EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Los tiempos en que educación era sinónimo de escuela están terminando. La consolidación del formato escolar, desarrollado entre los siglos XVIII y XIX, producto de un proceso histórico de invención de un cierto modelo de relaciones sociales se encuentra puesto en cuestión a partir del surgimiento de otras modalidades y formas de educación que se proclaman alternativas.

El proceso histórico que dio surgimiento al dispositivo escolar -punto cumbre de condensación de la educación como fenómeno de la modernidad- en tanto dispositivo de simultaneidad sistémica (Narodowski, 2004) anudó un conjunto de características consecuentes a las necesarias para la consolidación de un modo de vida "civilizado" y moderno. Dichas características implicaron denominar escolar a todo lo educativo, la separación del ámbito escolar del ámbito familiar -la artificialidad y aislamiento del primero-, la regulación y disciplinamiento de los cuerpos en el tiempo y el espacio, la organización de un sistema que legitima un tipo de conocimiento como válido y universal mientras omite otros, la descontextualización y arbitrariedad de los saberes, la creación del contenido escolar como sinónimo de conocimiento, la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas para enseñar, una moralidad secular, la invención de la infancia y su subordinación a la autoridad de los adul-

tos, la generación de un sistema evaluador y certificador que legitimará sujetos y trayectorias, entre otras características (Pineau, 2001). El afianzamiento de la escuela implicó subordinar y reprimir otras formas de educación centradas en modos de vida familiar-comunitario, donde transcurrían procesos de transmisión intergeneracional de cuño ancestral propio de la vida de los pueblos y sus dialécticas culturales. Como ya ha demostrado la investigación historiográfica (Ginsburg, 1999) dichas educaciones no involucraron sólo saberes y conocimientos rudimentarios para el modo de producción familiar, sino una compleja trama cognitiva entre formas de organización generacional, reconocimiento de autoridades devenidas de la ancianidad y la acumulación de saberes, una temporalidad y espacialidad acompasada con los ritmos de la naturaleza, con las celebraciones de rituales populares, con una fuerte presencia femenina y una densa epistemología que misturó los saberes de la tierra con los de la religión, la alfabetización y los rudimentos matemáticos. La historia era la historia del pueblo, la geografía del territorio comunal, la biología de la siembra, la literatura de los cantos juglarescos, la física y la química de las transformaciones del hábitat, la medicina de las plantas y la teología de una espiritualidad natural. Un verdadero paquete curricular que expresaba la densidad de lo popular inmerso en relaciones socia-

les no exentas de conflictos y mutaciones. La historia de la Universidad también reconocía formas de transmisión que se parecen a las actuales más en sus nombres que en sus prácticas. No obstante, su surgimiento en el Siglo XIII implicó la consolidación de lo que a posteriori sería la formalización de un sistema escolar emulador de los elementos constitutivos de aquella. Sobre todo en su relación con los poderes centrales, tales como la Iglesia, las Monarquías, los Imperios y los Estados, y también en su organización cognitiva por disciplinas. Como las define Buchbinder (2006:1) las Universidades “eran organizaciones para la enseñanza y el aprendizaje de una serie de disciplinas. En aquellos tiempos, no se esperaba de la universidad la generación de un conocimiento meramente “utilitario” que sirviese para resolver problemas de la vida cotidiana” sino más bien un conocimiento elevado que responda a formas de organización estamentalizadas y con métodos específicos. La Universidad primero y posteriormente las escuelas legitimaron la división social del conocimiento y un régimen epistemológico científico por sobre un conocimiento “naturalista”, práctico, relacionado con la cotidianeidad. Más tarde, dicha división predominó en el currículum y organización escolar, creando un sistema de acceso al conocimiento diferenciado, jerarquizado y secuenciado que fue solidario con la división social del trabajo, el desarrollo del capitalismo patriarcal y la construcción de una sociedad de clases. Las Universidades darán impulso a un proceso de racionalización del saber que separa los saberes tradicionales de los saberes objetivados (Tenti y Gómez, 1981) Estos últimos, junto a la burocratización de lo social, darán origen a las profesiones configurando un proceso de formalización, institucionalización y especialización del saber. La profesionalización de la sociedad irá desplazando a los poseedores de saberes empíricos y generales por aquellos individuos que poseen un conocimiento especializado, fruto de un proceso de entrenamiento específico, en instituciones reconocidas, poseedor de certificaciones que derivan de exámenes que acreditan “lo que sabe y lo que puede hacer” en una rama del saber: los profesionales. Un ejemplo de la relación entre profesiones,

títulos y monopolio del saber con los puestos de trabajo son los especialistas en educación, quienes poseen un conocimiento, un método, una ciencia específica y un conjunto de tecnologías que les permiten lograr aprendizajes de manera más eficiente. Las Facultades de Educación fueron y son las responsables de la generación de profesionales de las disciplinas científicas, poseedores de sólidos conocimientos y procedimientos relacionados con campos científicos, capaces de volcar dichos conocimientos en las escuelas bajo cierto orden curricular, a los niños y jóvenes que asisten a ellas. Con avances y retrocesos, la formación de profesores en las Universidades sigue respondiendo en la actualidad a las formas canónicas de división del trabajo y del conocimiento. Y si bien se han impulsado reformas curriculares y políticas universitarias inclusivas de nuevos actores, saberes y prácticas, podemos afirmar que dichos cambios no han impactado aún de manera contundente en el campo escolar. Las escuelas, sus saberes y formatos -salvo excepciones- han perdido parte de su eficacia simbólica como espacio para alojar a los sujetos, sus singularidades, sus saberes y experiencias, sus reclamos por acceder al derecho a la educación.

Es por ello que en las últimas décadas asistimos a un retorno de la educación en manos de los actores sociales, que se revela en nuevos escenarios educativos; algunos disputando sentidos, otros complementándose con la acción de la escuela. Los Bachilleratos Populares, las Escuelas Experimentales, los espacios educativos y culturales autogestionados (como los centros culturales, los parques, los museos, las ludotecas, los clubes, etc.) representan soluciones colectivas en sociedades que pretenden encontrar otras formas de educación más o menos formalizadas donde se expresen y reconozcan los saberes de la comunidad, sus formas de expresión y sus metodologías de transmisión. Otras soluciones más individualizantes, como el homeschooling² también comienzan a generalizarse en ciertos sectores sociales, lo cual da cuenta del estado social de la educación (Villa, 2015). Esta extensión de lo educativo más allá de la escuela, no abarca solamente el espacio sociocomunitario. A medida que este se

² Nos referimos a la opción por educar a los niños en el hogar.

expande, los sistemas educativos estatales van también ampliando sus acciones e instituciones, van variando sus formas de organización, sus metodologías y ensanchando los márgenes de los conocimientos que se admiten en el campo curricular. Lentamente, el campo escolar va incorporando otros formatos, como los Centros Educativos Complementarios, los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles, las escuelas de Reingreso, los Centro de Escolarización de Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes, los planes de Finalización de estudios primarios o secundarios. Un conjunto de políticas socioeducativas que no sólo concurren en auxilio de la labor de la escuela, sí que van adquiriendo una identidad propia como espacios educativos estatales con menor grado de formalización que el escolar y con una alta participación comunitaria. En este despliegue, nuevos formatos educativos se han desarrollado interpelando las formas clásicas de transmisión de saberes y culturas (por ejemplo, los bachilleratos trans, el desarrollo de entornos virtuales, las nuevas modalidades de orientación educacional) pero sobre todo integrando actores y territorio a la dinámica educativa.

(...) nuevos formatos educativos se han desarrollado interpelando las formas clásicas de transmisión de saberes y culturas (por ejemplo, los bachilleratos trans, el desarrollo de entornos virtuales, las nuevas modalidades de orientación educacional) pero sobre todo integrando actores y territorio a la dinámica educativa.

Por ende, la restauración de la matriz estado céntrica en materia de políticas sociales y educativas desde el 2003 al 2015 en Argentina, presupuso cambios sustantivos en la reconfiguración del campo profesional de los graduados de carreras de Ciencias Humanas y Sociales, ya que, al constatarse la presencia fuerte

del Estado en la materia, la multiplicación de puestos de trabajo y la definición de lo que se considera "lo educativo" fue cambiando. En otra dirección, el sistema educativo ha generado procesos de especialización de sus funcionarios. Asesores, técnicos, curriculistas, especialistas en contenido, generalistas, capacitadores, entre otros, representan nuevos puestos de trabajo y nuevas prácticas pro-

fesionales, que requieren de competencias que, hasta aquí, se adquieren en la socialización profesional. En consecuencia, recientes investigaciones (Vicente, 2014; Villa, 2011) nos permiten afirmar que la formación de profesionales en las áreas humanísticas sigue centrada en el ejercicio de la docencia y/o la investigación en una determinada disciplina y nivel del sistema educativo, desconociendo los campos laborales emergentes que van cambiando la profesionalidad de dichas áreas. Siguiendo a Raymond Williams (1988) quien al referirse a las prácticas culturales refiere a prácticas hegemónicas, residuales y emergentes; analizando las prácticas profesionales de los actuales graduados docentes en áreas Humanísticas y Sociales podemos observar que la enseñanza escolar sigue siendo una práctica hegemónica para gran parte de dichas áreas. Pero es posible identificar, de manera marginal, la presencia de prácticas profesionales emergentes, que forman parte de estos espacios educativos novedosos, que cada vez con más fuerza se van instalando en la escena educativa. Por lo cual puede preguntarse ¿los Planes de Estudios de estas áreas reproducen sólo el campo de prácticas hegemónicas? ¿Cuál es la relación entre la Universidad como sistema formador y los espacios educativos emergentes? ¿Y entre la universidad y sus graduados ubicados en el campo profesional? ¿En qué medida los cambios instituyentes, que desafían la forma escolar clásica, tienen en la formación de estos profesionales un espacio para desafiar lo instituido? Y agrego, haciendo más, las preguntas de Martín Jesús Barbero (2002) "*¿está [la Universidad] auscultando, pensando, investigando, la complejidad de las relaciones entre los cambios del saber en la sociedad del conocimiento y los cambios del trabajo en una sociedad de mercado? ¿Deberá la universidad asumir como tarea propia, estructural y estratégica, hoy más que nunca, la de formular y diseñar proyectos sociales y pensar alternativas al modelo hegemónico del mercado?*"

LA UNIVERSIDAD, EL TRABAJO Y LA PROFESIONALIZACIÓN EN EL CAMPO DE LAS HUMANIDADES.

Las reflexiones en torno a la metamorfosis del trabajo traen consigo el análisis de la desestructuración de los mundos de vida estructu-

rados en torno al empleo asalariado de la alta modernidad y al modelo productivo industrial. Esto incluye los cambios en la identidad de base de los colectivos profesionales (Gorz, Beck, Giddens, Neffa, De la Garza, entre otros, citado en Villa, Martín y Pedersoli, 2009). La combinación y antagonismo entre estas dimensiones en general o sus aspectos particulares y los retos de afuera ayudan a definir históricamente el carácter que adopta la identidad profesional docente y su dinámica y colabora a identificar las oscilaciones entre profesionalización/desprofesionalización y sus vínculos más generales con el trabajo en el estadio actual del capitalismo.

En general, la "forma escolar" ha sido la receptora de los profesionales docentes formados en la Universidad y de alguna manera ha conformado la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles relacionados con enseñanza o la gestión del Sistema, fuertemente dependientes de la órbita del Estado. A la retracción de algunos espacios, se le contraponen los cambios en las demandas educativas y la emergencia de nuevos actores que demandan diferentes formas de educación, lo cual ha hecho surgir nuevos roles ocupacionales (con las consecuentes nuevas competencias) que aún están en proceso de construcción y consolidación, los cuales por el momento, no han interpelado los planes de estudio de la formación universitaria. La misma se encuentra anclada aún a un modelo de profesionalización docente propio del surgimiento de la escuela secundaria y del profesor erudito (Pinkasz, 1991) aun a pesar del avance de las didácticas especiales, que encuentran su refugio en las cátedras de Prácticas de la Enseñanza y en la formación continua de docentes. Por lo demás, la formación de profesores en el área de las Humanidades sigue descansando en los aspectos iluministas e ilustrados de las disciplinas, centrados en la lógica de producción del conocimiento disciplinar más que en la producción de un sujeto primero docente y luego docente especializado en un campo disciplinar. Más allá de los conceptos que acabamos de mencionar, lo que define hoy la situación del trabajo es el carácter de los cambios ocurridos en torno a él en las últimas décadas. De la misma manera que se ha hablado del fin de la historia y de las ideologías se habla del fin del trabajo esto es, de la crisis y finalización

de la idea del trabajo como organizador de las narrativas personales, de los intercambios generacionales, de la cuestión social.

La idea moderna, según la cual la integración social se lograba a partir del pleno empleo asalariado de todos los sujetos sociales, donde el Estado era garante de esa integración a partir de la definición de la cuestión social (provisión de educación, salud, empleo, seguro social, etc.) donde el estatus de trabajador dotaba a los individuos de parámetros identitarios de pertenencia social y de una inscripción relativamente móvil dentro de la estructura social de clases se va perdiendo.

Los cambios más actuales en el orden social (cambios en la naturaleza de los Estados, cambios en las ciudadanía políticas, tecnificación y aceleración comunicacional de la vida cotidiana, entre otros) determinan nuevas formas de ejercicio de lo social, nuevas relaciones con el trabajo, nuevas socializaciones, nuevas relaciones personales mediadas todas estas por el mercado y las lógicas de consumo. Así, el trabajo es un relato para apenas algunos sujetos, las identidades (múltiples) se definen por inscripciones nativas, locales, ya no universalizantes. La sociedad del riesgo propone armar biografías individuales, y del consumo para algunos y del desamparo para otros.

Si bien estamos presentando polaridades, es necesario que comprendamos que las presentamos así para entender qué polos se construyen en la dinámica del pasaje de la sociedad salarial a la sociedad del riesgo o como dice Bauman (1999) de la ética del trabajo a la estética del consumo.

En estos polos es posible identificar no obstante, elementos de lucha que no necesariamente proponen volver nostálgicamente a la era del estado de bienestar, sino que propugnan por la consolidación de la inclusión/filiación social como motor de la economía social, política y afectiva.

Ahora bien, los análisis de los autores que mencionamos nos ofrecen una mirada sobre las posibilidades del trabajo desde un punto de vista eurocéntrico, que de alguna manera no deja de ser la situación con la que van a encontrarse los graduados universitarios en el contexto nacional. Sin embargo, es importante anteponer una mirada decolonial y latinoamericana sobre los procesos de trabajo, así como sobre los procesos educativos, para comprender que en nuestro continente,

como en muchos lugares de lo que llamamos “tercer mundo”, ciertas formas de trabajo, de economía y también de educación transcurren en espacios intersticiales, informales, o simplemente comunitarios. Tal como afirma Quijano (2014) el trabajo industrial capitalista tuvo y tiene un desarrollo en América latina, pero eso no supone que otras formas de trabajo no hayan sobrevivido (incluso mayoritariamente que el trabajo capitalista) Quijano (2014) refiere al trabajo campesino, en la maquila, la economía social y solidaria, al trabajo esclavo. Todas formas de trabajo, organización e identidades sociales que no han desaparecido de nuestras experiencias territoriales. Todas ellas desafían las epistemologías con las que estamos pensando las Ciencias Humanas y Sociales en las Universidades y sobre todo, con las pedagogías modernas con las que estamos formando los niños y jóvenes que viven en estos contextos económicos, sociales y comunitarios. Por ello es importante alojar la pregunta ¿Qué necesita saber un profesor que va a trabajar con sujetos sociales arrasados por los procesos de colonialidad? ¿Qué necesita comprender un profesor que va a enseñar a sujetos que están reinventando sus formas de vida, sus economías, sus lazos sociales? ¿Qué tiene para decir un profesor formado en los esquemas

que los modos de la formación de docentes no puede estar escindidos de la multiplicidad de escenarios educativos alternativos que se vienen desplegando, tampoco puede estarlo de esas nuevas epistemologías que ponen en cuestión las relaciones de producción, circulación y estatus del “conocimiento”.

LAS HUMANIDADES Y LOS SABERES DEL TERRITORIO

Vamos a considerar en este apartado las relaciones entre Ciencias Humanas, formación y saberes del pueblo, de manera de poder desarrollar una categoría que vengo promoviendo hace algunos años, la de “pedagogía del territorio” (Villa, 2015) la cual avanza en una política de reconocimiento de los saberes de los pueblos arraigados en una tierra. Una pedagogía territorial que piensa una propuesta mucho más personalizada, situada, ligada a la comunidad en la que viven los estudiantes, al mismo tiempo que re-liga a estos con el mundo. Tal pedagogía requiere de un formato educativo más flexible, donde flexible no es sinónimo de facilismo, de lazos precarios sino que implica acompañar y acompasar ritmos, restituir confianzas, alfabetizar socialmente. La pedagogía territorial representa la perspectiva de los modos de vida de quienes habitan en él; piensa la identidad del sujeto en su vínculo con el territorio del cual forma parte. Por ello, toda pedagogía del territorio la entendemos como un espacio para poner en marcha cuestiones relacionadas con la igualdad de los derechos en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas. Fernando Huanacuni Mamani (2010:52), al hablar de Pedagogía Comunitaria dice *“En el mundo todavía no se ha sistematizado ni la pedagogía ni la educación colonizadora no sólo pasa por llenar la currícula con temas indígenas y menos repetir el enfoque histórico cultural, sino por generar desde nuestra cosmovisión nuestra propia teoría de los procesos psicológicos de aprendizaje y plantear nuestro propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitarios”*. La distinción entre conocimiento y saber reserva el término “conocimiento” al régimen epistémico de la academia, las universidades y los organismos de investigación, regido por

do en los esquemas epistemológicos que promueve la Universidad cuando se acerca a un escenario educativo que promueve otras epistemologías, otros conocimientos y otras relaciones que ponen en tensión el saber mismo del que está hecho ese profesor?

¿Qué necesita saber un profesor que va a trabajar con sujetos sociales arrasados por los procesos de colonialidad? ¿Qué necesita comprender un profesor que va a enseñar a sujetos que están reinventando sus formas de vida, sus economías, sus lazos sociales?

Al respecto, el campo de las humanidades y las ciencias sociales -que tanto han contribuido al surgimiento y consolidación de las epistemologías del sur, de los pensamientos decolonial, subalterno, feminista, indígena y/o queer- se debe un largo y profundo debate sobre cómo dichas epistemologías salen del campo de los congresos y los papers, para contribuir a subvertir las formas tradicionales y hegemónicas de formación, ámbitos y prácticas docentes. Así como en el apartado anterior expresamos

los métodos científicos que forman parte de saberes disciplinares que más tarde formarán parte del repertorio formativo plasmado en los planes de enseñanza de las instituciones de educación superior. La partición del conocimiento en disciplinas estancas -que se multiplica desde la Ilustración al presente- sigue respondiendo a las necesidades del orden burgués y de una división del trabajo (Weber, 1993) que poco responde a las necesidades del presente. Términos como interdisciplinariedad, transdisciplina dan cuenta del fracaso de dicha partición y de las enmiendas esforzadas por sostenerlo más que de una necesaria revisión de los regímenes epistémicos de la modernidad. En cambio, cuando utilizamos la palabra "saberes" nos referimos a los universos vocabulares y simbólicos (Freire, 1985) al sistema de ideas que surge del pueblo, de las comunidades, a la poca formalización que estos tienen, y sobre todo a su prescindencia de la escritura o su dependencia de la oralidad y la práctica. Por supuesto, esta visión sobre los "saberes" populares está construida desde la visión ilustrada del conocimiento, pero dicha distinción es más una expresión de la colonialidad del poder que una partición de los saberes/conocimientos socialmente disponibles. La lógica que impera en la enseñanza universitaria de las Humanidades reconoce saberes/conocimientos que se legitiman al interior de campo científico-académico, considerando a los demás como creencias, tradiciones o mitos a subordinar. El reconocimiento de saberes/conocimientos de grupos sociales con una escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2007) es hasta ahora incompatible con la lógica académica tradicional que se estructura en un régimen científicista. En una perspectiva alternativa, entendemos que la ciencia es un régimen epistemológico más en igualdad de status con otros saberes/conocimientos surgidos de las comunidades. La formación en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales -como toda la formación universitaria en general- legitima la estructura piramidal de la estratificación social capitalista, que coloca a dichas ciencias en la cumbre y relega a la base a los saberes populares que disputan por romper esa jerarquía. Con esto no estamos proponiendo suplantar los saberes/conocimientos académicos por los populares, -lo cual sería poner en términos binarios dos formas de conocer y producir conocimiento-

sino más bien buscar formas alternativas de estructuración curricular que permita alojar la experiencia de todos los sujetos históricos. Incorporar a las Humanidades clásicas los saberes/conocimientos de los territorios tiene una función democratizadora al tomar conciencia de la densidad de los saberes tácitos de la cultura popular. Al mismo tiempo permite pensar un vínculo pedagógico dialógico, que supere el verticalismo tradicional que funda más en relaciones de dominio y hegemonía cognitiva que en "verdades verificadas". Así, el diálogo de saberes -no exento de tensiones y disputas políticas- es una oportunidad de modificar el vínculo Universidad-Territorio, poner en tensión los planes de estudio y revisar esa selección de contenidos y prácticas para abrirse a otras formas de construcción, circulación y validación del saber/conocimiento. Pensar alternativas pedagógicas implica transmitir saberes interculturales extendidos para todos -no solo para sujetos focalizados- que den cuenta de la complejidad y pluralidad actual de la cultura y de la necesidad de una redistribución justa e igualitaria de la palabra. Pero el reconocimiento de estos saberes interculturales no implica su folclorización, sino su inscripción no subordinada en los saberes comunicables a todos en el marco de la formación académica de científicos sociales y de las humanidades. Si las Universidades argentinas han sido capaces de incluir entre sus estudiantes a jóvenes provenientes de sectores históricamente marginados de ellas, ahora enfrentan el desafío de reconocer e incorporar con status de contenido curricular, los saberes y experiencias de vida que estos sujetos portan, a fin de describir un mundo en el que todos halleemos un relato que nos narre e identifique. Se trata de ejercer, en el sentido que lo recupera Rita Segato (2016) la "reciprocidad de saberes". Esta mixtura entre saberes clásicos de las Humanidades con los saberes de los territorios confluirá en saberes socialmente constructivos, entendiendo a estos como aquellos que promueven una inserción social, no en la lógica hegemónica de la integración diferenciada y jerarquizadora,

Incorporar a las Humanidades clásicas los saberes/conocimientos de los territorios tiene una función democratizadora al tomar conciencia de la densidad de los saberes tácitos de la cultura popular.

sino, por el contrario, como saberes que tienen la posibilidad de construir una lógica social no se-

gregada que desafía las actuales configuraciones del poder y del capitalismo cognitivo global.

BIBLIOGRAFÍA

Barbero, J. M. (2002). "Oficio de cartógrafo". Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, S. (1999). "Trabajo, consumo y nuevos pobres". Barcelona: Gedissa.

Buchbinder, P. (2006). "La Universidad: breve introducción a su evolución histórica". Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: http://www.unlvirtual.edu.ar/wp-content/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf. Consulta 20/11/2018.

Freire, Paulo. (1985). "Pedagogía del oprimido". Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Ginsburg, C. (1999). "El queso y los gusanos". Barcelona: Muchnik Editores.

Huanacuni Mamani, F. (2010). "Vivir bien / Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales". La Paz: Ed. del Instituto Internacional de Integración.

Kessler, G. (2007). "Escuela y delito Juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley". Revista Mexicana de Investigación Educativa, N°32.

Narodowski, M. (2004). "El grado cero de la pedagogía moderna: Comenius". En: Revista Educação em Questão, Natal, v. 21, n. 7, p. 9-36, set./dez.

Pineau y otros (2001). "La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad". Buenos Aires: Paidós.

Pinkasz, D. (1991). "Orígenes del profesora-

do secundario en la Argentina: Tensiones y Conflictos". En Bravslavsky y Birgin (comp.) Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Quijano, A. (2014). "El trabajo al final del Siglo XX". Buenos Aires: CLACSO.

Segato, R. (2016). "La guerra contra las mujeres". Madrid: Traficantes de Sueños.

Tenti, E. y M. Gomez (1988). "Universidad y Profesiones". Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vicente, M. E. (2014). "Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata". Ciencia, Docencia y Tecnología, ISSN 1851-1716, Vol. XXV, No. 48, pp. 49 – 73. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Villa, Martín, Pedersoli (2009). "Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación" en Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 N° 3, UNLP.

Villa, A. (2011). "Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional". Dossier de la revista Archivos de ciencias de la educación. Año 5 Nro. 5 UNLP.

Villa, A. (2015). "Pedagogía Social 1" Módulo Virtual para la Licenciatura en Pedagogía Social". Universidad de Villa María.

Weber, M. (1993). "Economía y sociedad". México: Fondo de Cultura Económica.

Willams, R. (1988). "Marxismo y Literatura". Barcelona: Península.

CV

* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLP. Dra. en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Mg. en Investigación Educativa, UAHC, Chile. Investigadora Principal de la CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la

Prov. de Buenos Aires). Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional.

Contacto: alivilla@gmail.com