

# El Campo de las Prácticas Docentes como una construcción profesional y compartida

María Graciela Di Franco \*  
Norma Beatriz Di Franco \*\*  
Silvia Siderac \*\*\*

## RESUMEN

Este artículo recupera elementos de análisis y reflexión a partir de la implementación de lo que dio en llamarse en los nuevos planes de estudio de profesorado de la UNLPam el Campo de las Prácticas. Se configura como un eje transversal de la formación de profesorado ya que resignifica todos los espacios curriculares para una participación e incorporación progresiva de los estudiantes en contextos socio-educativos. Se aborda en este trabajo el campo mencionado como prácticas prefigurativas. Se podría definir una pedagogía prefigurativa como un conjunto de prácticas que, desde el momento presente, anticipan los gérmenes de una educación futura. Tales prácticas –en esencia políticas– se configuran a través de algunas dimensiones fundamentales: las lógicas de organización, la acción colectiva, la reflexión en esa acción y los sujetos que intervienen. Se utiliza una metodología cualitativa que aborda las prácticas desde las voces y experiencias de docentes y estudiantes involucrados en esta innovación, esto es, desde el inicio de la formación, en el transcurso de la carrera, vinculando asignaturas disciplinares y pedagógicas, situadas en futuros ámbitos de desempeño profesional de los estudiantes, con dinámicas de reflexión para la modificación constante. Esta acción permitiría visualizar un modo de construcción que potencia y genera la formación profesional, democrática y colectiva, reivindicando la mirada política.

## PALABRAS CLAVES

Formación de profesores, campo de las prácticas, praxis prefigurativa, profesionalidad.

## ABSTRACT

This paper takes analysis and reflection elements from the implementation of the new syllabus in the UNLPam English Professorship in the Practice Area. This Area becomes the cross curricular line in the teacher training courses, giving a new meaning to all the curricular spaces and a progressive participation to students in social and school contexts. This article studies the Area as a prefigurative practice. Prefigurative pedagogy could be defined

---

(\*) chdifranco@gmail.com (\*\*) difranconb@gmail.com (\*\*\*) ssiderac@cpenet.com.ar

as a group of practices that, from the beginning of the course of studies, anticipate future education. These activities -which are essentially political- are organized through the following fundamental dimensions: organization logistics, collective action, reflection on that action, and the participation of the people involved. The activities involve a qualitative methodology, which considers these practices from the voices and experiences of teachers and students that take place in them. This implies that the students start at the beginning of their training and continue all along their course, connecting disciplinary and pedagogical courses in the space of their future professional working areas, with permanent changes due to dynamic reflection. This should allow students to understand a way of construction that promotes and generates professional, democratic and cooperative training with a political stance.

### **KEY WORDS**

teacher training – Practices Area – Pre figurative praxis - professionalism

## INTRODUCCIÓN

La complejidad del campo de las prácticas profesionales docentes viene ocupando lugares cada vez más importantes en las reflexiones acerca de cómo se van reconfigurando esos haceres y saberes que describen o que dan sentidos identitarios a esta profesión, la de los docentes reconocidos por sus prácticas.

Particularmente ratificadas en los marcos normativos nacionales y provinciales y en las prescripciones curriculares vinculadas a los nuevos profesorados. Nos estamos refiriendo a la Ley Nacional de Educación 26206; la Ley Provincial de Educación de la Provincia de La Pampa 2511, a los "Lineamientos Básicos sobre la Formación Docente de Profesores en la Universidad"<sup>1</sup> y a los nuevos planes de estudio para los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas vigentes a partir del año 2010 (Cfr. Resolución N° 232/2009 CS Universidad Nacional de La Pampa).

Se vuelve objetivo prioritario, entonces, para nuestras investigaciones el abordaje y análisis de estas prácticas: por un lado, respecto de los modos provisionales en que pensamos una actividad profesional en claves y códigos contemporáneos y, por otro, en la descripción que nos demanda tomar distancia y analizar cuáles son esos rasgos que social, cultural y políticamente nos identifican. Esto implica comprender y someter a escrutinio esos rasgos, no por históricos sino por traducidos en nuestras prácticas concretas cotidianas.

## LA IMPLEMENTACIÓN DEL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

En el año 2012 la Facultad de Ciencias Humanas transita el tercer año de los nuevos planes de estudio de los profesorados universitarios en Historia, Geografía, Letras e Inglés. Los nuevos planes presentan como cambio novedoso respecto de los anteriores un Campo de la Práctica que tiene como finalidad acercar a los estudiantes desde los primeros momentos de la carrera al contexto socioeducativo donde llevarán adelante su desempeño profesional<sup>2</sup>. Se conforma entonces, un grupo de trabajo integrado por la Secretaria Académica de la Facultad, una docente Coordinadora del Campo y profesores que provienen del Departamento de Formación Docente y de cada uno de los Departamentos de los distintos profesorados. El objetivo primordial es abandonar la idea de la práctica como un campo final y separado de toda la formación; es decir, dar por tierra con una concepción en la que se depositan todas las expectativas para que, en el último año de la carrera y por acto casi mágico, toda la formación recibida en cuatro años encuentre la síntesis que convierta al estudiante en docente<sup>3</sup>. La modalidad de trabajo prevé la articulación de las asignaturas entre sí y con la escuela, por lo que cada cátedra diseña actividades que tengan a los sujetos escolares y a la escuela como referente directo de esas tareas.

Las investigadoras de este proyecto nos desempeñamos también como docentes de los profesorados de Ciencias Exactas de la UNLPam, los cuales siguen teniendo los planes de

---

1. Informe final de la Reunión Anfhe-Cucen, mayo 2012, Secretaria de Políticas Universitarias.

2. Se suma a los Campos de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Disciplinar.

3. Esta concepción se ha desarrollado ajustándose a una racionalidad técnica (Grundy 1991) que concibe la preeminencia de la teoría sobre la práctica por lo tanto el dominio de los cuerpos de saber es anterior y prioritario respecto a la acción en el aula.

estudio anteriores con las prácticas en el último año de la carrera. La mirada comparativa entre ambas modalidades nos permite seguir reflexionando y fortaleciendo las hipótesis de investigación. Por ejemplo, en el profesorado de Matemática, aún, en 2011, las voces de estudiantes que cursan su residencia -sin tener prácticas significativas de aula previas, expresan las necesidades y expectativas depositadas en el cuatrimestre final de la carrera. Manifiestan en este sentido la confianza en que – espontáneamente- se encuentren formados para desarrollar sus prácticas profesionales. Al respecto un estudiante manifiesta: “Voy a desarrollar cómo daría una clase. Para eso voy a tener en cuenta mi experiencia como alumna de la Facultad en otras materias de la carrera (no asignaturas de las prácticas docentes) y mi experiencia con alumnos particulares” (P5, 2011).

Pueden identificarse también contradicciones, expresiones discursivas acerca de la resolución de problemas, el status y la anticipación de la teoría, la posibilidad o no de relación con las culturas vitales de los alumnos:

“Tomé el tema función lineal porque es un tema muy lindo y rico para dar pues hay muchos ejemplos de la vida real en que los alumnos pueden sentirse vinculados. Un problema como inicio sería muy enriquecedor y les brindaría confianza y se me facilitaría la incorporación de teoría necesaria. Lógicamente se irá incorporando la teoría que sea conveniente y que no siempre se la puede relacionar con la vida diaria” (P11, 2011).

Finalizando el cursado de la carrera, los alumnos esperan que el último año colabore:

“Espero que este último año me ayude a enfrentar un aula” (P7, 2011).

“Espero poder innovar a la hora de utilizar ideas, herramientas, estrategias, ejemplos prácticos para desarrollar conceptos en el aula. Creo que el acompañamiento del docente a cargo es de gran importancia ya que la experiencia que he tenido es muy poca” (P2, 2011).

“Hoy en día, cursando la última práctica, pretendo en especial de la misma, adquirir o aprender a desenvolverme en el aula, poder planificar cualquier contenido y lograr una adecuada práctica” (P8, 2011).

“Hace un año que estoy realizando tareas de apoyo a alumnos de secundario. Pretendo con esta PEIII<sup>4</sup> desempeñarme en el aula de manera eficiente, con gran seguridad ante los alumnos ya que como toda actividad primeriza implica temores y desafíos” (P4, 2011).

“Ahora que estoy cursando la PEIII espero tener la confianza y seguridad para poder manejar sola un grupo de alumnos. Me gustaría aprender a programar actividades a largo plazo, en continuidad, prolongadas en el tiempo, que nunca hicimos” (P26, 2011).

“La mayoría llegamos a esta última instancia con muy poco contacto áulico” (P14, 2011).

Se comienza a trabajar, entonces, la propuesta de un saber práctico que se relaciona dialécticamente con la teoría y recorre transversalmente toda la formación. Esto requiere de la puesta en funcionamiento de las culturas colaborativas que suponen pensar juntos este campo desde el ingreso mismo de los alumnos en las carreras para intentar promover los

saberes de cada profesorado y su potencialidad educativa en relación al campo profesional, es decir, la escuela.

En nuestro equipo de investigación, la importancia de explicitar las cuestiones políticas que subyacen, conforman, prefiguran y orientan el campo de la práctica se ha traducido, desde hace tiempo, en un esfuerzo permanente<sup>5</sup>. Es en este proceso donde se advierte que las instancias de práctica no pueden simplificarse en la mera aplicación de la teoría, sino que deben ser comprendidas interactuando dialécticamente para que constituyan un modo de aprender, de conocer, de formarse. En este marco, es imprescindible contar con la posibilidad de integrar saberes y contexto, por lo cual una de las principales preocupaciones ha estado puesta en ofrecer a los estudiantes contextos integrados como modos de mediación favorecedores de la comprensión. Esta integración apunta a la construcción de unos currícula lo menos fragmentados posible y ha implicado el trabajo en conjunto de los docentes de la formación disciplinar con los profesores de formación docente poniendo como eje de trabajo común y colaborativo la tarea educativa situada en las escuelas públicas de nuestro medio.

## EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS COMO PRÁCTICAS PREFIGURATIVAS

El Campo de las Prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas fue construido con la convicción de que toda carrera universitaria y su respectivo diseño curricular configuran una propuesta político-educativa y que de ella participan diferentes grupos con diferentes intereses, lo cual llevará inevitablemente a que se ejerzan mecanismos de negociación (de Alba 2006: 59).

Vincular lo político con lo pedagógico ha sido parte de las reflexiones y aportes de quienes han intentado transformar la realidad con una fuerte confianza en lo educativo. Por ello Moacir Gadotti (2011) nos propone en esta idea re-visitarse el pensamiento gramsciano:

“Gramsci evidenció la naturaleza política de la educación y la naturaleza pedagógica de la política. Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es conscientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir” (Gadotti 2011:9).

El Campo de las Prácticas es una propuesta política de enseñanza en tanto intenta articular las relaciones entre sociedad y escuelas y entre teoría y práctica para de esa manera conceptualizar, comprender y transformar permanentemente la práctica profesional.

Hernán Ouviaña (2011) refuerza la idea gramsciana cuando expresa:

“...la pedagogía siempre debía entenderse desde una óptica política, y a la inver-

---

5. Proyecto *Las ayudantías: una experiencia de inmersión educativa*. (1995) Res. 163-CD-95. Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). Proyecto: “*El currículum en acción y el lugar que allí ocupan los libros de texto*”. Res. 058-CD-02 Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). Proyecto “*Evaluación político curricular y prácticas de formación docente*” (2008) CD 277/08. Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam) y Proyecto *El Campo de la Práctica como desafío en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorados universitarios*, Res.145-CD-2012 Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam).

sa; toda práctica política que pretendiese aspirar a transformar la realidad de raíz ameritaba ser concebida sí o sí en términos pedagógicos, vale decir, profundamente educativos” (2011:142).

Los diferentes procesos y complejidades que se componen en el campo están orientados por “una concepción dialéctica, tanto del vínculo enseñanza-aprendizaje como de la construcción y socialización del conocimiento, que podemos denominar prefigurativa en la medida en que, además de impugnar las prácticas escolares propias del orden social dominante, intenta anticipar en los diferentes espacios que configuran a la vida cotidiana, los embriones o gérmenes de la educación futura (Ouviña 2011:143).

Se podría definir una pedagogía prefigurativa como un conjunto de prácticas que, desde el momento presente, anticipan los gérmenes de una educación futura. Tales prácticas –en esencia políticas– se configuran a través de algunas dimensiones fundamentales: las lógicas de organización, la acción colectiva, la reflexión en esa acción y los sujetos que intervienen.

Esta postura difiere notablemente en su concepción de la lógica de la formación que deposita fuerte confianza en la teoría, dejando a la práctica suspendida hasta los últimos momentos de la formación. Por el contrario, en este interactuar de ambas instancias, lo que pretendemos es construir e instalar un espacio formador de principios identitarios docentes a lo largo de toda la formación universitaria. En ese contexto, la inclusión de los estudiantes desde el primer año de la carrera en el ámbito de su futuro desarrollo profesional favorece la comprensión de la cultura institucional y los procesos que en ella tienen lugar. Esto último daría a los estudiantes la posibilidad de construcción de aprendizajes relevantes.

La tarea que se está realizando requiere, y al mismo tiempo favorece, la integración de saberes y el trabajo cooperativo. Las culturas colaborativas que promueven este tipo de investigaciones contribuyen notablemente en la conformación de grupos, la confianza y la gratificación por el trabajo en conjunto, el fortalecimiento de la autoestima y la reducción de temores y ansiedades propias de las prácticas educativas. La posibilidad de planificar, compartir y analizar reflexivamente la tarea, abordarla desde los diferentes sitios y experiencias que aportan los diferentes actores y la convicción de la reconstrucción permanente en función de su desarrollo, tiende a la reducción de la balcanización de la enseñanza universitaria (Hargreaves 1996). Este devenir constante del intercambio democrático, la toma de decisiones colectiva, las incorporaciones y modificaciones que el dinamismo previsto en los diseños curriculares permite, proporcionan posibilidades de innovación y mejora.

Este tipo de prácticas prefigurativas suponen también una concepción de organización educativa como unidad que promuevan la participación y la construcción de la autonomía.

“Organización como unidad, no solamente de cuerpos físicos, sino también en tanto comunión de espíritus y colaboración de pensamientos, sobre la base de la educación recíproca y la autodeterminación colectiva que hace posible la recomposición política y prefigura tanto en forma como en contenido vínculos de nuevo tipo” (Ouviña 2011:160).

Las organizaciones que propicia el trabajo en el Campo de la Práctica serían precisamente opuestas a lo que Michel Foucault (citado por Ball 1994) denomina la gestión como “tecnología moral” donde los integrantes aceptan una concepción de gestión abdicando de toda crítica o resistencia frente a los aspectos de dominación a que se someten.

La experiencia del Campo de las Prácticas puede ser considerada entonces como una

instancia prefigurativa en tanto hablamos de unas prácticas, que no esperan tener conocimientos teóricos previos que les anticipen la tarea, más bien discuten los sentidos de los conocimientos impuestos, que no aguardan que se les otorguen espacios de poder para ejercerlas. Nos referimos a unas prácticas en las que los sujetos que participan, construyen conocimientos provisionales. Estas prácticas son necesariamente compartidas, se desarrollan en un presente y cobran fuerza en el transcurso de sus propios haceres. No se las puede concebir como acabadas o completamente desarrolladas ya que las sostienen objetivos de reflexión y transformación de una realidad que no se acepta disciplinadamente; y que, además, se discute porque se confía en la posibilidad de cambio y en sustanciar estas prácticas como modo de acción futura. En tal sentido, las voces de los docentes señalan:

“... se planificaron dos salidas. En la primera se recogieron “intuitivamente” las impresiones de cada grupo de alumnos en el recorrido a los espacios educativos de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, específicamente, escuelas de diferentes niveles de enseñanza secundaria. Todas constituyen el ámbito del futuro desempeño profesional de los alumnos del profesorado. La segunda salida estuvo direccionada a fin de contrastar “los no vistos”. Con la información recopilada la cátedra explicita los distintos elementos que perviven de cada una de las escuelas teóricas geográficas: regional, teórica, de la percepción, radical y postmoderna y organiza una de las consignas del parcial a partir de estos ejes trabajados. El registro de observación y las fotos aportadas por los estudiantes se recuperan en la cátedra Técnicas de la Geografía para el diseño del plano de la ciudad. Mientras que cátedra de Introducción recupera la salida de campo al Parque Nacional Lihuel Calel” (Introducción a la Geografía, 2010).

“En el transcurso del primer se organizó un Foro “El lugar de la escuela en la construcción de la memoria”, solicitando la articulación de aportes teóricos, análisis de autores y reflexiones personales. La tarea generó un trabajo participativo entre los estudiantes que evidenció una lectura de los textos propuestos y una transferencia a situaciones de vida social actual con una mirada especial en la institución escolar. El lugar de la escuela en la construcción de la memoria histórica” (Problemas del Conocimiento Histórico, 2011)

“... una actividad de fuerte articulación entre las asignaturas de cátedras Lengua Inglesa I; Fonética I y Gramática I en el marco del Campo de las Prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas. A partir de un diagnóstico de la cátedra de Lengua Inglesa I que observaba la dificultad en la lectura de los estudiantes. Se evalúan distintas posibilidades para fortalecer esta dificultad y se avanza en la idea de ir a leerle a otros, comunicarse con otros, donde la lectura significa que hay un otro que desea aprender. Esta clase/ actividad fue ideada desde Lengua I a partir de contenidos propios-las microficciones- situaciones trabajadas también desde las clases de Fonología I y Gramática I” (Fonética y Fonología Inglesa I, Gramática Inglesa I y Lengua Inglesa I, 2011).

La reflexión deja en evidencia que la tarea que se gesta es inevitablemente un esfuerzo grupal, un compartir una cultura (Bruner 1986): se comparten experiencias, se aprende con los demás, y se fortalece la autonomía en las valoraciones de los alumnos de cada tarea diseñada. Este trabajo se sostiene en encuentros a inicio y cierre de cada cuatrimestre por

carrera y en reuniones anuales de los docentes de las cuatro carreras. Cada encuentro se inicia recuperando el sentido del Campo de la Prácticas, con experiencias realizadas por distintos colegas y, a partir de allí, el grupo problematiza cómo seguir, qué dificultades comunes atender, qué vínculos se pueden establecer desde cada cátedra con la cultura escolar. Es así cómo toman forma las experiencias particulares que asume cada asignatura, buscando guardar coherencia con otros planteos y sumando profundidad y sentido a la formación.

Esta reflexión nos ayuda a recuperar la idea de que el saber de los profesores es un saber social. Señala Tardif (2010) que este «saber» es compartido por un grupo de profesores, nunca es definido solo sino como resultado de una negociación entre diversos grupos; además es una acción con otros, el saber a enseñar se modifica con los cambios sociales y, fundamentalmente, se adquiere en el contexto de una socialización profesional. Se propone como hipótesis provisional de trabajo que

“El saber del profesorado es (...) un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad” (Tardif 2010: 13).

## LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DE LOS NUEVOS PLANES

Las instancias desarrolladas en este Campo, se inician en el año 2010, con la puesta en práctica de los nuevos planes de estudio. Continúan en el año 2011 con la incorporación de cátedras de segundo año de las respectivas carreras y en el transcurso de las cursadas vigentes en este año 2012, se llevan a cabo con alumnos y materias de tercer año. La experiencia puede ser analizada en términos de Praxis Prefigurativa.

En palabras de Grundy (1991), una praxis presente se recupera y describe como:

- El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción;
- La praxis debe desarrollarse en el mundo real, no en un mundo imaginario o hipotético;
- La praxis significa actuar con otros, no “sobre” otros;
- Es el acto de construir y reconstruir el mundo social. No sólo tiene lugar en la cultura, sino que consiste en realizar una construcción reflexiva del mundo social;
- La praxis implica la creación de significados los cuales se construyen socialmente y no son absolutos, sino que pueden ir modificándose a través de la reflexión.

En la reflexión de las evaluaciones de cátedra, protagonizada por estudiantes de los diferentes profesados que participan de esta experiencia, ya se pueden identificar - en contraste con las tradiciones que se han venido sosteniendo - valoraciones que orientan a seguir promoviendo una praxis:

Muy buena ya que pudimos llevar lo teórico a la práctica (P1, Antropología, 2010).  
Me pareció muy productivo en el sentido que nos permitió asociar conceptos estudiados con el espacio físico que será nuestro lugar de trabajo (P3, Introducción a la Geografía, 2010).

Muy lindo y dinámico, además de innovador por tratarse de trabajar con el SIG (17) Respecto a su importancia y utilidad referencian que nos será muy útil ya que hoy en día los chicos viven con la nueva tecnología y los profesores quedan muy lejos de esto (P15, Técnicas de Geografía, 2011).

La propuesta me pareció interesante, costaba al principio desde dónde empezar, pero me resultó algo creativo y eficiente cómo lograr articular los conocimientos que teníamos de la materia para un chico de doce años (P13, Historia Antigua, 2011).

Me pareció muy interesante hacer una experiencia que trabajara Gramática, Lengua y Fonética y poder ir a la escuela (P15, Lengua Inglesa, 2011).

Muy acertado, nos mostró cuan equivocados pueden llegar a estar los libros escolares formadores de chicos que terminan creyendo que los primeros pobladores llegaron por un estrecho de Bering lleno de hielo. (P8, Prehistoria, 2011) Importante porque nos damos cuenta que contenido maneja cada editorial (respecto a un tema) y que formación de contenido le queda al alumno (P12, Prehistoria, 2011).

Estos argumentos son ofrecidos por alumnos de primero y segundo año de los distintos profesados a propósito de las experiencias en las que cada cátedra estableció vinculaciones con el campo profesional a desempeñar. En cada caso se fortalecen distintas dimensiones fundantes de cada cátedra, sus posibilidades de articulación con la escuela, los modos en que esos saberes son "prescriptos" en el currículum editado, entre otros. Los estudiantes valoran muy bien estas articulaciones en tanto avanzan hacia la apropiación de saberes más significativos y relevantes de manera de ponerlos en contacto con su propia cultura social y experiencial. Al constituirse en procesos formativos y ser gratificantes para los alumnos, podrían construir una nueva urdimbre que relativizara los fragmentados currícula universitaria y escolar.

Consideramos que una «praxis prefigurativa» es en tanto que:

- se desarrolla durante la formación, desde momentos tempranos en la carrera,
- anticipa prácticas desempeñadas como profesionales docentes,
- no espera que estén las condiciones para que se comiencen a ejercer,
- es, por definición, política; se sostiene en la confianza en las posibilidades de cambio
- discute/interpela la tradiciones en la formación, no las puede considerar como naturales
- reflexiona y construye conocimiento siempre provisional aunque no discursivo, anclado en las posibilidades situadas de los haceres docentes
- se da siempre con otros, entre los sujetos que participan y le dan sentido

Al respecto, en los protocolos se indica:

La tarea de antropología fue nueva y pareció no fácil sino distinto, esta práctica puede facilitar la comprensión y hacer salir a la calle, fuera del ámbito espacial de la facultad y la cátedra (P20). Esa actividad fue muy buena porque nos pone en contacto con el alumno. Es ejercicio para un futuro profesor la relación entre los alumnos y el profesor (P26, antropología, 2010).

A mi criterio me pareció muy interesante poder llegar y tomar contacto con lo que dentro de pocos años va a ser nuestro ámbito de trabajo (P17, Técnicas de Geografía, 2010).

En que ya desde el comienzo de nuestra carrera estamos uniendo la teoría con la práctica, lo que dice el libro con lo que es en la realidad, que no digo que sea distin-

to en cuanto a "mentira-verdad", sino que es muy distinto y clarificador ilustrar lo teórico con el trabajo de campo (P10, Introducción a la Geografía, 2010).

Esta actividad nos dio la oportunidad de intentar ponernos en el papel docente y proyectar lo que podría ser uno en un futuro. Yo vi poco de esta materia en el colegio, y lo que hoy aprendo me hubiese gustado haberlo aprendido en la escuela media. Lo analizado acá en Antigua es muy interesante y ayudaría a que se interesen por la historia (P7, Historia Antigua, 2011).

Si creo que fue importante para mi futuro de docente al presentarme una visión de la tarea que desarrollare. También me hizo ver que a veces "olvidamos" lo que aprendemos o sea, la técnica y nos dedicamos a basarnos solo en textos ya escritos sin innovar ni explicar en base a lo que hemos conocido (P20, Problemas del Conocimiento Histórico, 2011).

## PALABRAS FINALES

El análisis de las prácticas se constituye en un aspecto central de la formación docente desde lo epistemológico, político, didáctico y curricular. En especial en este contexto, dado que se trabaja en un plan de estudios que prescribe un Campo de la Práctica profesionalizante que se construye en la acción. En este campo se tensionan ideas, puntos de vista, relaciones de poder, concepciones de estudiantes y graduados, es decir, formación y sentido de los profesionales que forma la universidad pública. Tales prácticas –en esencia políticas– se configuran a través de algunas dimensiones fundamentales: las lógicas de organización, la acción colectiva, la reflexión en esa acción y los sujetos que intervienen.

Desde la organización de este espacio institucional, se coordina una comisión general que lleva adelante vinculaciones, nexos, posibilidades de encuentro, donde:

- se articulan las cátedra entre sí, y entre ellas y la escuela (tipo de tareas, conceptos y procesos enfatizados);
- se busca la inclusión de los estudiantes desde el primer año de la carrera;
- se comparten experiencias;
- se sostienen encuentros a inicio y cierre de cada cuatrimestre por carrera y reuniones anuales con los docentes de las cuatro carreras;
- se evalúa con docentes y estudiantes la experiencia organizada en cada cátedra,
- se transita al interior y es transversal a todos los años de formación.

Una cultura colaborativa que acerca a los profesores en un proyecto común, articulando formación general y pedagógica y a su vez a las cátedras entre sí. También potencia la relación con la cultura escolar porque devuelve potente la mirada de la formación, no como modos de transponer el saber sino pensando que las disciplinas escolares pueden convertirse en fuentes de comprensión e información ya que se relacionan con los problemas de la vida cotidiana, lentes a través de las cuales examinar las cuestiones que se nos plantean (Beane 2000). En la mesa de trabajo se discute las estructuras semánticas y sintácticas del saber. En los casos analizados se señalan:

- Las concepciones personales de los alumnos con respecto al espacio, que recuperan las distintas conceptualizaciones realizadas por las escuelas geográficas, tienen lugar allí donde psicogénesis y sociogénesis entretejen sus significados. Se explicitan signi-

ficados de territorio, paisaje, ambiente, conceptos que han sido ofrecidos por la cultura escolar, que los estudiantes necesitan esclarecer como alumnos del profesorado y como futuros profesionales.

- Con los estudiantes que analizan los problemas del conocimiento histórico se buscan articulaciones entre los aportes teóricos, el análisis de los autores y reflexiones personales suscitadas a raíz del lugar de la escuela en la construcción de la memoria histórica.
- En el caso del profesorado de Lenguas Extranjeras se identifican dificultades con el saber a enseñar, específicamente en la lectura, y se articulan las tres cátedras anuales para generar esta experiencia de lectura en escuelas de la ciudad vinculando gramática, lengua y fonética.

La reflexión en la acción de pequeños grupos, de comisiones, de encuentros entre cátedras, de reuniones entre profesores y alumnos, de discusión con colegas y graduados, está sostenida en hipótesis provisionales de teoría y práctica. En estos espacios, la mirada política podría ir fortaleciendo una praxis prefigurativa. Esta acción permitiría visualizar un modo de construcción que potencie y genere la formación profesional, democrática y colectiva, más cercana a los espacios de ejercicio profesional, más atento a comprender lo que sucede en la cultura escolar y, tal vez, con mejores herramientas para intervenir en la formación de los estudiantes secundarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barco, Susana (2004). “Formación docente o de la cartografía de los archipiélagos”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Mimeo.
- Ball, Stephen J. (1994). “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”. En Stephen J Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (155-68). Madrid: Morata.
- Beane, James y Michael W. Apple (2000). (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- De Alba, Alicia (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Di Franco, M<sup>a</sup> Graciela, Silvia Siderac y Norma Di Franco. “El Campo de la Práctica como desafío en la formación de los profesorado universitarios”. *I Jornadas Internacionales de frontera, ciudadanía y conformación de espacios en el Cono Sur. Una mirada desde las Ciencias Humanas y Sociales*. UNLPam, 8 de junio de 2011.
- Di Franco, M<sup>a</sup> Graciela, Silvia Siderac, Norma Di Franco y Ema Martín. “El Campo de las Prácticas: trayectos formativos de articulación y colaboración en la universidad”. *I Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*. UNDMDP, 2 de diciembre de 2011.
- Edelstein, Gloria y Adela Coria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Errobidart, Analía (2008). *Configuraciones sociales y didácticas en la enseñanza de la comunicación Social*. Estudio realizado con estudiantes del Profesorado de Comunicación Social de la FACS, UNICEN.
- Ezpeleta, Justa (1989): “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Año 3, N° 5. Disponible en [http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro3/.../ponencia\\_colectiva.doc](http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro3/.../ponencia_colectiva.doc).
- Gadotti, Moacir (2011). “Prólogo”. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (7-10). Buenos Aires: Noveduc.
- Guyot, Violeta (2010). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Grundy, Shirley. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, Andy (1995). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Litwin, Edith (1995). “Prácticas y teoría en al aula universitaria”. *Revista Praxis Educativa* Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, N° 1, 10-16.
- Masi, Ana (2008). “El concepto de praxis en Paulo Freire”. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (55-62). Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Menghini, Raúl y Marta Negrín. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docente*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Ouviña, Hernán (2011). “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura”. En *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (14-172). Buenos Aires: Noveduc.
- Tamarit, José (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Prólogo Carlos Torres. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tardif, Maurice (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea S.A. de ediciones.
- Woods, Peter (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.