



**El Campo de la Práctica en la formación de los profesorado.
Territorio de la diferencias**

**The Field of Practice in Teacher Education.
Territory of differences**

Norma Di Franco¹, Melina Arduso², Rocío González³ y Maria Graciela Di Franco⁴

Resumen

Este trabajo ofrece argumentos de una investigación en curso acerca del lugar de la epistemología de la práctica en la formación de profesores de Geografía. En primer lugar se presenta el Campo de la Práctica como innovación curricular y la necesidad de una formación profesional centrada en la enseñanza. Luego, se debate la posibilidad de esta formación en vínculo con la escuela. Para finalizar se presentan algunas reflexiones acerca de reducir las distancias entre la universidad y la escuela, la formación docente y disciplinar y la teoría y la práctica escolar.

Palabras clave: prácticas de profesorado-escuela- formación- profesionalidad

Abstract

This paper advances some arguments concerned with current research on the place of the epistemology of practice in the Geography-Teaching Education Program. First, the Practice Field is presented as curricular innovation, and the necessity of professional training based on teaching is exposed. Then, the possibility of a closer relation with school is discussed. Finally some reflections are presented on attempts of bridging the gaps between university and school, teaching and disciplinary training, and theory and school practice.

Key words: practice on teacher education – school – training – professionalism

Marco Institucional

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa modifica los planes de estudio de todos sus Profesorados en el año 2010⁵. No es la primera vez que esto sucede; ha habido modificaciones en distintos momentos desde 1971 a hoy,⁶ lo que ha implicado cambios de asignaturas, de contenidos, de títulos que se ofrecen, así como de extensión e incumbencias profesionales.

En el año 2010 entra en vigencia el plan actual organizado en 30 asignaturas, distribuidas en cinco años (excepto el Profesorado en Inglés que lo organiza en cuatro) y tres asignaturas por cuatrimestre. Se confirma también una formación en cuatro campos: tres de ellos -Formación General, Formación Específica y Formación Docente- estaban prescriptos en los planes anteriores. El cuarto -y novedad de este formato curricular- lo constituye la presencia de un "Campo de las Prácticas" que nace transversal desde el primer año de los cuatro profesorado. Es la primera vez que un plan de la Facultad regula y sistematiza la vinculación entre la formación y el contexto de ejercicio profesional.

En este trabajo se presenta la investigación en la formación del Profesorado en Geografía, cuyo Plan de Estudio (Resolución 323-CS-2009) deja constancia que las Prácticas están:

Destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.⁷

El Plan de Estudio contempla desde el inicio de la formación la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica

profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. Se organiza un equipo docente colaborativo para diseñar estrategias orientadas a la enseñanza de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica. Desde el diseño se prescribe también como un espacio integrador, por lo que este Campo de las prácticas profesionales del futuro Profesor en Geografía articula contenidos teóricos y prácticos, a las distintas asignaturas, a la universidad con la escuela, a docentes, estudiantes y graduados.

De este modo queda *institucionalizada* la innovación: por primera vez se diseña la formación universitaria recuperando la epistemología de la práctica como eje en la currícula universitaria. Lejos está de nuestra mirada pensar que la prescripción garantiza los cambios, que sólo es un problema técnico en tanto sustituye lo viejo por lo nuevo. Creemos más bien que debe gestarse un cambio en el mandato fundacional que discuta la cultura pedagógica, que haga foco en el sentido político de la formación en la universidad pública, la extensión de la escolaridad obligatoria, las profundas dificultades institucionales de los graduados en las escuelas, el trabajo para reducir la exclusión. En síntesis, la formación de los estudiantes del profesorado parece requerir la modificación de un currículum cuya finalidad es el estudio de las diferentes disciplinas, para pensar un currículum que oferte posibilidades de activar las capacidades de actuación docente en situaciones reales, complejas, inciertas y arriesgadas que requieran saber disciplinar y pedagógico articulados y que generen conocimiento profesional -aquel construido a partir de las prácticas como herramienta política e ideológica-.

Aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas

Al pensar en este *aprendizaje sistemático* y en *la actuación docente*, algunos autores como Freire (2004), Giroux (2013), Mc Laren (2013),

Davini (2010), Litwin (1995), nos invitan a pensar una formación de profesores en la que seamos capaces de intervenir, ayudados con herramientas analíticas, para poder teorizar sobre la acción y actuar con/contra la teoría. Para poder actuar en el mundo -a favor de la construcción de una ciudadanía propia y con nuestros estudiantes - debemos poder recuperar el sentido crítico de la formación docente reflexionando acerca de la práctica educativa y reduciendo el distanciamiento entre teoría y práctica. En este sentido, pese a sostenidos intentos, los profesores siguen pensando a la teoría como un discurso alejado de sus problemas de aula y a la práctica como un lugar complejo, arriesgado y de espaldas a la teoría ofrecida en la formación.

Por ello, se entiende la práctica docente como una práctica humana y social, altamente compleja, apoyada en distintos puntos de vista y perspectivas que difieren en los distintos momentos históricos sosteniendo, conflictuando o resistiendo a los valores dominantes en un sistema educativo determinado (Da Silva, 1995). Una práctica condicionada por la cultura social, institucional, crítica, experiencial, donde el significado de los intercambios -que se producen en el cruce de culturas- define el sentido político y la calidad de su desarrollo (Pérez Gómez, 1991). Una práctica que se desarrolla en escenarios singulares, que se sitúa en tiempo y espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y desde donde se gesta también el cambio. Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, inestables, arriesgadas. En esas situaciones las decisiones que se toman son únicas y particulares, de alta implicación personal de cada uno de sus integrantes: experiencia, subjetividad, biografía personal, formación, habitus; es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar. La intervención es necesaria e imprescindible.

En palabras de Davini (2010), la inclusión de las prácticas está fundamentada en la detección de diversos problemas que pueden centrarse

en la creciente distancia entre los ambientes de formación y los ambientes reales de las prácticas. Entre ellos, la estructura de los planes de estudio -que tienden a organizarse en disciplinas o materias aisladas- depositan en los alumnos la integración de aquello que se les enseñó en forma aislada y, las prácticas de enseñanza frecuentemente tienden a que los alumnos asimilen los contenidos sin que comprendan qué valor tienen dichos saberes respecto de sus necesidades y de la solución de los problemas de la realidad.

Como expresa Liliana Sanjurjo (2009) en su análisis acerca de la formación docente, los trayectos más asistemáticos y acrílicos, como la biografía escolar y la socialización profesional, dejan marcas muy profundas en relación a los trayectos más sistemáticos y formales de la formación. Aquellos, aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica, producto de complejas internalizaciones, se tornan en saberes fuertes, resistentes al cambio y constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. La socialización profesional (Sanjurjo y Alonso, 2008) refiere a los procesos que se llevan a cabo en la institución formadora como en los ámbitos de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo conocimiento de las propias prácticas.

De allí que nuestra investigación avance en esclarecer qué concepciones de práctica subyacen a nuestras teorías: ¿Se trata de transvasar la teoría? ¿Es hacer fuera de la universidad lo que dice la universidad? ¿Es socializar el mundo del trabajo? ¿Se constituye como una actividad autónoma de la formación? ¿Se prioriza la experiencia, el vínculo en un contexto profesional real? ¿Se puede imaginar ese contexto desde la universidad?

El campo de la Práctica en el Profesorado en Geografía

El Profesorado de Geografía ha diseñado experiencias que fortalecen acciones

encaminadas a *prácticas vinculadas con el diseño curricular, prácticas interdisciplinarias y prácticas vinculadas con la escuela*. En este sentido se articulan contenidos de las distintas disciplinas en relación a conceptos clave que transversalizan la formación así como los procesos formativos.

Se inicia el trabajo con las dos primeras cátedras cuatrimestrales del Profesorado, *Introducción a la Geografía* y *Técnicas en Geografía*. Se coordinan reuniones de trabajo entre los profesores de ambas cátedras y de otras cátedras, de la *Residencia Docente en Geografía* y de *Formación Docente*. Los primeros encuentros, avanzan rápidamente en relatos sobre los ejes estructurales de cada una de las materias: teorías, autores, perspectivas, escuelas, paradigmas y las posibilidades de trabajo que se podían generar. Las preocupaciones y cuestionamientos se concentraron claramente en cómo potenciar el vínculo con el espacio real, local y vivencial de los alumnos; cómo recuperar las concepciones personales y las ideas previas y cómo asegurar la mayor comprensión e interpretación de los materiales teóricos ofrecidos por las cátedras.

En virtud de estos propósitos, expresos en el Plan de Estudios, las dos cátedras planificaron salidas al campo. La información obtenida fue utilizada por ambas intencionalmente. El trabajo en *Técnicas en Geografía* activó la construcción de los conceptos de paisaje, territorio y espacio y las posibilidades de utilización de los datos recopilados mediante herramientas tecnológicas, en la elaboración de cartografía simple. En el caso de *Introducción a la Geografía*, se planificaron dos salidas. En la primera se recogieron 'intuitivamente' las impresiones expresadas por cada grupo de alumnos en el recorrido por los espacios educativos de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa), específicamente, por las escuelas de diferentes niveles de enseñanza secundaria; todas instituciones que constituyen el ámbito de 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 *Introducción a la Geografía* explicita los distintos elementos que perviven de cada una de las escuelas teóricas geográficas: regional, teórica, de la percepción, radical y postmoderna. Y, en *Técnicas en Geografía*, toda esta información se recupera en la construcción -mediante el uso de SIG (Sistemas de Información Geográfica)-, de planos de sectores por escuela, elaborando cartografía temática con generación de referencias propias de los aspectos relevados.

Así, desde las primeras experiencias tomaban forma distintas ideas y propuestas, al mismo tiempo que aumentaban los interrogantes entre nosotras ¿Cómo se piensa un plan que acerque a los estudiantes al campo del ejercicio profesional? ¿Qué aspectos de las asignaturas se pueden trabajar? ¿Cambia el sentido de la asignatura en la vinculación con la escuela? ¿Se lleva adelante un aprendizaje que socializa en el trabajo? ¿Se pueden diseñar estrategias que funcionen de puente entre la cultura escolar y la universitaria? ¿Se producen nuevos aprendizajes en el contexto socioeducativo?

Se suman al trabajo las cátedras de *Climatología* y *Geología* y *Geomorfología*. Se diseña un trabajo práctico integrador con el objetivo de relacionar procesos geomórficos en clima secos y establecer relaciones entre la sociedad y la naturaleza en el espacio seleccionado a partir de las fotos de los viajes a Lihue Calel (realizado en *Técnicas*) y 25 de Mayo (realizado en *Geología* y *Geomorfología*). Luego del análisis con las categorías teóricas de las cátedras, se propone diseñar un análisis de casos que involucre procesos exógenos y endógenos para 1º año de la escuela secundaria.

A partir de allí, las propuestas avanzan:

Biogeografía con salidas al campo, promoviendo la articulación entre las cátedras y la posibilidad de diseñar una experiencia similar con estudiantes secundarios; *Geografía Urbana* con una actividad interdisciplinaria con profesores y estudiantes de tercer año del colegio secundario de la UNLPam.

pp. 145-153

En este caso la problemática a abordar es el impacto socio-ambiental del Molino Warner y el Parque Recreativo Laguna Don Tomás en la ciudad de Santa Rosa.

Geografía Rural propone a los estudiantes el contacto con Profesores de Geografía que desempeñen su tarea profesional en escuelas de enseñanza secundaria. Se planifica una entrevista buscando indagar qué decisiones curriculares se toman respecto a esta temática en la escuela, cuáles son las principales dificultades, de dónde obtienen la información para continuar con la actualización bibliográfica, qué aportes le hizo y le hace la Facultad de Ciencias Humanas en este sentido.

Historia Argentina Contemporánea (1853-2000) se propone desde este Campo desarrollar una actividad curricular destinada a contribuir al acercamiento entre la formación disciplinar y la pedagógica. Para ello los estudiantes universitarios diseñan una propuesta didáctica destinada a los alumnos del 3º año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Epistemología propuso articular los contenidos de la cátedra (el problema del conocimiento; las escuelas geográficas tradicionales, y las nuevas geografías) con la bibliografía escolar de los últimos diez años, analizando el modo en el que las distintas corrientes del pensamiento geográfico se materializan en propuestas editoriales.

Análisis de un caso: el territorio de las diferencias

Compartimos en este apartado la propuesta a la que se integran docentes y estudiantes de la cátedra *Geografía de América Latina*, en un proyecto de talleres de educación sexual integral que las autoras de este trabajo llevan adelante en una escuela secundaria en la zona norte de la ciudad. Se realiza una primera jornada institucional en la que se toma como eje la violencia en tanto punto de partida para visualizar la sexualidad en los vínculos y en las relaciones interpersonales de

género. Se trabaja potenciando la sensibilización en ESI (Ley 26150) y la importancia en su tratamiento en la escuela.

Se presenta la Ley 26485, ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, para conceptualizar la violencia, describir tipos y modalidades. En los talleres se abordan problemáticas como violencia familiar o doméstica, violencia en el noviazgo, obstétrica, institucional laboral, mediática y callejera. Esta última es trabajada en un taller a cargo de los estudiantes universitarios del profesorado en Geografía, en el que recuperan 'piropos' callejeros y analizan modos de acoso violento con la ayuda de afiches que permiten pensar en las formas de violencia simbólica más naturalizadas. Estudiantes de la universidad y alumnos/as del colegio localizan juntos zonas y espacios del miedo en su vida cotidiana, en el barrio, en el camino a la escuela, a los bares y boliches. Se recuperan imágenes de la campaña en contra la violencia callejera y filman pequeños videos donde muestran el hostigamiento e inventan piropos con otras características. Se socializan direcciones de interés, posibles lugares de denuncia y de información. El territorio de la inseguridad empieza a visibilizarse.

Conforme con el pensamiento de Leticia García,

(...) se entiende que la Geografía, como el resto de las Ciencias Sociales, cuenta con una riqueza conceptual particular, en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Esta posibilidad de perspectivas múltiples le confiere un singular dinamismo a fin de que los/las alumnos puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano. En este nuevo escenario pensar el espacio/espacialidad supone deconstruir más que construir nuevas bases teóricas, supone elaborar inversiones, sustituciones, incluso a partir de las ausencias, vacíos y silencios. Correr el velo sobre las particularidades territoriales es justamente ver el mundo de manera diferente. Preservando lógi-

cas del análisis territorial con visión de género, el espacio de geografía en la escuela puede colaborar en desarticular la moralidad patriarcal apuntando a desarrollar una sensibilidad ética, una sensibilidad 'al otro', a lo ajeno. Hoy más que nunca los territorios latinoamericanos demandan una enseñanza emancipadora reconociendo las diferencias y apelando a la ética y al derecho. (García, L. 2009, p 17).

En la segunda jornada institucional el contenido-problema a abordar es la trata de personas. Se trabaja esta problemática junto con todo el grupo de ESI, desde el análisis del film 'Nina' y el documental 'Esclavos Invisibles' realizado por Calle 13 y MTV. Enmarcados en la geografía crítica se esclarecen conceptualizaciones acerca de rol del estado, frontera, relaciones de producción, explotaciones, rol de cada uno de los actores sociales, contexto social, familiar, vulnerabilidad. En un segundo momento de la jornada se presenta la Ley 26.482⁸ sancionada en el año 2012, ley nacional de trata de personas y asistencia a sus víctimas, que permite analizar sentidos y ampliación de significados de la problemática, derechos que protege, penas, organismos encargados de funcionar como ámbitos de acción y coordinación para la implementación de esta Ley. En ese contexto se les presentan a los/as estudiantes secundarios los tres momentos que constituyen una red de trata de personas: enganche, traslado y recepción.

De la consideración de la trata de personas como un circuito alternativo, componente esencial de la economía globalizada, y retomando el pensamiento de Patricia Souto (2012) -quien considera que este circuito constituye los llamados territorios en red, que son móviles- en la relevancia otorgada a la multiescalaridad y/o multiterritorialidad es claro que no se puede sostener más la concepción de territorio como algo fijo e inmóvil.

El trabajo en estas jornadas ha permitido

profundizar el vínculo de estudiantes con la escuela, se ha fortalecido la necesidad de ponerse en contacto temprano con los colegios para entender la potencialidad del ejercicio de profesión docente. Además se ha conformado un grupo de acompañamiento a las trayectorias escolares de una docena de alumnx que se encuentran transitando el último trimestre de embarazo o los primeros meses de lactancia, por lo que no asisten a la escuela. Se articulan en esta actividad las funciones de formación, extensión e investigación de la universidad pública en la formación de profesores.

Reflexiones preliminares

El Campo de la Práctica está prescripto en los planes de estudio del profesorado e interpela a los formadores a generar propuestas de enseñanza destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. El análisis permanente de la práctica convierte al cambio de plan de estudios en un proceso de investigación en la acción, como unas hipótesis provisionales susceptibles de llevar a la práctica que devuelven a los actores institucionales el poder instituyente de la comprensión de lo que sucede en las aulas para poder intervenir. Como el territorio, que es al mismo tiempo "espacio de libertad y dominación, de expropiación y de resistencia" (Mançano Fernández, B. 2005, p. 277).

Algunos conflictos comienzan a explicitarse al pensar la formación de los profesores desde el Campo de la Práctica:

- que las distancias entre la formación docente y la formación disciplinar pueden acortarse al pensar una enseñanza en la escuela secundaria que esté a la vez centrada en las/os alumnas/os y en el saber.

- que se puede resignificar la relación entre teoría y práctica si se las reconoce a ambas como epistemologías necesarias en la acción formadora
- que se puede reducir la distancia entre la universidad y la escuela en la mediación de los docentes y graduados y en sus necesidades de desarrollo profesional
- que se puede articular el saber a enseñar valorado y las comprensiones de los sujetos, para que los estudiantes secundarios accedan al sistema escolar y a los saberes de las disciplinas, eje político fundamental de la formación ciudadana.

De esta manera, las acciones llevadas adelante en vinculación con la escuela han permitido:

- ofrecer seguridad a las/os estudiantes universitarios en relación al sentido político de los contenidos a enseñar, vinculados a la violencia y a la trata de personas. Pudieron preguntarse qué enseño, para qué lo enseño, quiénes se benefician con ello (Apple, 1996).
- favorecer la tarea de contextualización institucional de la propuesta, de recuperación de los significados ofrecidos por el currículum real y de valoración que de ellos hace la escuela y en especial los/as alumnos/as secundarios con los que generan vínculos que superan lo institucional.
- recuperar la cultura experiencial propia y la de los/as alumnos/as de la escuela secundaria entendiéndola como parte de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto y necesaria para el proceso de comprensión.
- advertir que, cuando los aprendizajes se vuelven relevantes, los contenidos ofrecidos (rol del estado, circuitos alternativos, relaciones de poder, frontera, contexto de producción y reproducción, flujos legales e ilegales de mercancías, capital, intereses políticos, mercado financiero) pueden provocar la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento de los/as estudiantes, para entender y discutir formas naturalizadas de dominación.
- valorar el currículum integrado, la interdisciplina y la perspectiva multirreferencial para entender la organización del trabajo escolar (al trabajar en simultáneo esta problemáticas con sus compañeros de los profesorado de Ciencias Biológicas, Matemática, Lengua, Inglés, Arte)
- pensar una epistemología escolar como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad y de allí la necesidad de incluir en la investigación a las/os sujetos de la práctica docente y sus modos de relación (saber-poder) con el conocimiento y a través del conocimiento.

Referencias

- Apple, M. (1996). El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Buenos Aires, Paidós,
- Da Silva, T. (1995). Escuela, conocimiento y curriculum. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2010). Las pedagogías de la formación docente y el acompañamiento a docentes noveles. Buenos Aires
- Freire, P. (2004) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI
- García, L. (2009). La Geografía como espacio transversal en la enseñanza de contenidos sobre Educación Sexual Integral. Aportes para la discusión de lineamientos curriculares” en Caminando en una América Latina en transformación (12º Encuentro de Geógrafos de América Latina.) coord. por Lopez Gallero, Alvaro. ISBN 978997480098 Universidad de la República Montevideo, Uruguay 2009. Publicado en CD
- Giroux, H. (2013) Pedagogía Crítica en tiempos oscuros. Revista Praxis educativa Volumen 17 (uno y dos), pags. 13-26. ICEII- UNLPAM, Edulpam.
- Litwin, E. (1995) Prácticas y teoría en al aula universitaria. En Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, Nº 1.
- Mancano Fernandez, B. (2005). Movimientos socioterritoriais e movimentos socioespaciai en Revista OSAL Nº 16. “Reforma agraria y lucha por la tierra en América Latina”. CACSO. Buenos Aires.
- Mc Laren, P. (2013) La educación como cuestión de clase. Revista Praxis educativa Volumen 17 (uno y dos), pags. 102-113. ICEII, UNLPAM, Edulpam.
- Pérez Gómez, A. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata
- Sanjurjo, L. (2009). Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y F. Trillo Alonso. (2008) Didáctica para profesores de a pie. Rosario: Homo Sapiens
- Souto, P. (2012) Territorio, Lugar, Paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía. Col. Libros de Cátedra, FFyL, UBA.

Notas:

1 Profesora de Matemática (UNLPam). Profesora Adjunta de Matemática y su Didáctica y Docente auxiliar en Curriculum (UNLPam). Miembro del ICEII. Autora de trabajos de investigación relacionados con la enseñanza de la ciencia, Doctoranda en Enseñanza de las Ciencias, Especialidad Matemática. Universidad Nacional del Comahue. ndifranco@hotmail.com

2 Estudiante del Profesorado en Geografía (FCH, Unlpam). Integrantes del Proyecto El Campo de la Práctica como desafío en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorados universitarios (FCH-UNLPam) melinaardusso@gmail.com/melinaardusso@hotmail.com

3 Estudiante del Profesorado en Geografía (FCH, Unlpam). Integrantes del Proyecto El Campo de la Práctica como desafío en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorados universitarios (FCH-UNLPam). gonzalezro18@gmail.com

4 Magister en Evaluación y Esp. en Estudios Sociales y Culturales- (UNLPam). Docente en Curriculum y Didáctica (UNLPam). Investigadora Categoría II. Directora del ICEII (UNLPam). Editora Científica de la

Revista *Praxis* educativa. Directora del Programa La formación docente como reflexión crítica desde la práctica (UNLPam). chdifranco@gmail.com

5 En la sede Santa Rosa de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), se dictan los Profesorados de Historia, Geografía, Letras e Inglés.

6 La Facultad de Ciencias Humanas –Sede Santa Rosa- ha formado docente desde su creación (1971), en las áreas de: Literatura y Castellano; Historia y Geografía; Historia; Geografía; Letras; Inglés; Profesorado en Correlación. Los cambios curriculares incluyen los planes de estudios de 1971, 1976, 1981 (Inglés), 1983 (Historia, Geografía y Letras); 1993 (Profesorado de Nivel primario de Inglés), 1994 (Modificación de Profesorado en Geografía) y 1998 (se modifican todos los planes por la prescripción de la Ley Federal y LES), 2002 (Profesorado de Inglés), 2003 (Modificación de los planes de Geografía y Letras).

7 Resolución 323-CS-2009 Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa,

8 En el artículo N° 2, de Ley 26.482, se entiende por trata de personas *el ofrecimiento, la captación, el traslado, la recepción o acogida de personas con fines de explotación, ya sea dentro del territorio nacional, como desde o hacia otros países.*