

## ***El Campo de la las Prácticas en la formación del profesorado*** ***The Field of Practices in teacher training***

María Graciela Di Franco<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo propone reflexionar en torno a las prácticas educativas en procesos formativos, esas destinadas al aprendizaje para la actuación docente. Nos permitimos problematizar el componente práctico del currículum a partir de la implementación de un nuevo plan de estudio de un profesorado universitario. El trabajo se enmarca en el recorrido de una investigación curricular que entiende al Campo de las Prácticas desde la urdimbre tejida por categorías políticas, curriculares y geográficas que abordan la multiterritorialidad. Del análisis ponemos énfasis en dos dimensiones: por un lado los sentidos de la formación en territorios de práctica y por otro las prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención conceptualizadas en el estudio.

**Palabras clave:** práctica; formación docente; investigación curricular; Campo de las Prácticas; reflexión

### **Summary**

This article proposes to reflect on educational practices in training processes, those intended for learning for teaching performance. We allow ourselves to problematize the practical component of the curriculum based on the implementation of a new curriculum for a university teaching staff. The work is part of the path of a curricular investigation that understands the Field of Practices from the warp woven by political, curricular and geographical categories that address multiterritoriality. From the analysis we emphasize two dimensions: on the one hand the senses of training in territories of practice and on the other the knowledge, understanding and intervention practices conceptualized in the study.

**Keywords:** practice; teacher training; curriculum research; Field of Practice; reflection

Fecha de Recepción: 16/10/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 10/12/2019

El currículum es lugar, espacio, territorio, relaciones de poder, trayectoria, viaje, autobiografía, identidad, texto, discurso, documento, documento de identidad.  
(Tadeu da Silva, 1999:1)

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa forma profesorexs desde 1971, tomando como base al Instituto Provincial de Profesorado y gestando, según necesidades y posibilidades, una historia institucional próxima a las demandas sociales y laborales de época. De todas las mudanzas operadas hasta hoy —epistemológicas, curriculares, pedagógicas, didácticas y disciplinares— nos centramos, en este estudio, en la última, llevada adelante en 2009. Por primera vez se diseña un plan de estudio que, a los ya históricos Campos de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación Docente, se incorpora como innovación en el ámbito universitario del Campo de las Prácticas. Las prácticas aquí prescriptas están “orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente” (Resolución N° 228-CS-2009). Esta propuesta supone un cambio sustantivo respecto a la manera de entender la formación, pero también de entender el currículum que da forma al proyecto político y a la enseñanza que se genera en este nuevo trayecto de

formación. El análisis de la innovación, implementación y evaluación ha dado lugar a la tesis doctoral “*El Campo de las Prácticas Profesionales* en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía en la Universidad Nacional de La Pampa”.

En nuestro interés inicial, al reflexionar en torno a la posibilidad de realizar un estudio que contribuyera a la comprensión de las prácticas, de esas destinadas al aprendizaje para la actuación docente, nos permitimos problematizar el componente práctico del currículum de la formación como eje central en torno al cual converge el proceso de formación. La indagación informada se enmarca en la epistemología de la práctica y en la posibilidad de entender el Campo de las Prácticas desde la urdimbre tejida por categorías políticas, curriculares y geográficas que abordan la multiterritorialidad(2). Nos proponemos pensar las multiterritorialidades que se construyen en este campo, en tanto sea el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación material y simbólica en la formación.

En el año 2010, se implementa el primer año de los planes aprobados. Se pone en acto el Campo de las Prácticas, campo que goza de acuerdo discursivo y de fuertes distancias en sus sentidos implícitos. De este modo, lxs docentes de cada cátedra, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollan

conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la disciplina con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica. Por tratarse de un campo multidisciplinario, la coordinación está a cargo de la Secretaría Académica y de un equipo conformado por docentes de la disciplina y de formación docente que acompañarán la tarea de los grupos para las distintas carreras. Al inicio de cada cuatrimestre, se genera una reunión de profesorxs para comentar, discutir, confrontar, intercambiar puntos de vista, propósitos que cada cátedra o grupo de cátedras se propone trabajar, las estrategias que se proponen llevar adelante, las dificultades que buscan analizar y el ámbito donde se llevará adelante la propuesta. En este encuentro, se avanza en el análisis, en la discusión e interpelación de significados y sentidos instituidos, acuerdos y desacuerdos conceptuales y metodológicos de la teoría y la práctica: se activa el trabajo en grupos deliberativos; el diseño y seguimiento de prácticas institucionales; la investigación en la acción y una memoria de la práctica para registrar de manera documental la experiencia.

### **Sentido político de la formación de profesores/as (un territorio en permanente construcción)**

La educación para la democracia es la concepción de formación docente que sostenemos, dado que ofrece la mejor posibilidad de comprender los procesos educativos en los que

estamos involucrados en estos tiempos y favorecer modos de intervención en el mundo. En este sentido, es importante analizar cómo pensar una formación de profesorxs que habilite a potenciar la idea de la educación como acto político en la construcción de subjetividades y en la valoración de la escuela como espacio de poder y de práctica informada. Para ello, es necesario el ejercicio reflexivo de volver la mirada sobre los espacios de formación, sobre el sentido y saberes que exige esa formación.

Trabajamos con la hipótesis provisional de la formación crítica que encuentra en el valor formativo de la práctica un significado inédito, si puede entender la formación en contexto, permanente reflexión, sentido de la otredad y finalidad política en la formación de ciudadanas/os. De allí que la práctica reflexiva como centro de un plan de estudio—entendido este como un proyecto institucional— es una herramienta política e innovadora en los profesorados universitarios.

La práctica reflexiva como herramienta política e innovadora es analizada desde el mandato fundacional de los pedagogos libertarios, desde el sentido de la formación docente en América Latina hoy, y desde las argumentaciones contemporáneas de los y las especialistas en educación de las universidades argentinas. Respecto a la formación docente en Argentina, de la producción investigativa dedicada a estudiar la práctica en la formación docente, hemos seguido la producción de equipos docentes de universidades nacionales: María Cristina Davini (UBA);

Gloria Edelstein (UNC); Susana Barco (UNCOMA), Ovide Menin (UNR), Marta Souto (UBA), Edith Litwin (UBA), Elisa Lucarelli (UBA), Raúl Menghini y Marta Negrin (UNS); Violeta Guyot (UNS); José Alberto Yuni (UNCA); María Elsa Chapato y Analía Errobidart (UNCEN); Liliana Sanjurjo (UNR); Martha Ardiles (UNC); Luis Porta (UNMDP); Andrea Alliaud (UBA); Pedro Luis Barcia y Jorge (Academia Argentina de educación) y Vilma Pruzzo (UNLPam). En relación al sentido de la formación docente hoy en América Latina, Argentina, Brasil, Chile y Colombia ofrecen perspectivas y propuestas de formación diferentes: la experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, que planifica la multidisciplinariedad como criterio curricular, la formación de profesores en Minas Gerais, Brasil, el caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante, Chile, y la Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, constituyen cuatro ejemplos contemporáneos a favor del análisis y reflexión de la práctica de la formación.

Estos sentidos contemporáneos hunden sus raíces en los mandatos fundacionales de pedagogos libertarios dado que, desde una mirada crítica, advertimos que esa formación ordenada a consolidar una educación democrática es el sentido contemporáneo y el mandato fundacional de los pedagogos emancipadores y libertarios latinoamericanos Simón Rodríguez, José

Martí y Paulo Freire.

### **Un currículum para la formación docente: territorios de saber, poder e identidad**

Para sostener ese sentido político es necesario analizar la teoría curricular que se materializa en un plan de estudio para la formación de profesoras/es. Para construir ese sentido político encaminado a la construcción de la justicia, nos concentramos en examinar los currículos, entendiéndolo como territorios de saber, poder e identidad. Currículum y multiterritorialidades son los dos ejes centrales de análisis.

Cartografiar la formación y analizar los currículos como múltiples territorios, por un lado, cartografiar esta formación, para lo cual nos ayuda partir del argumento de que el currículum es una construcción cultural, que lejos de entenderse como un listado de saberes constituye una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (Grundy, 1991), por lo que debe “leerse” en las políticas públicas, en las prácticas docentes, en las decisiones institucionales, analizando las condiciones socio-históricas y políticas en las que se inscribe.

Nada hay más importante, en este sentido, que sostener el argumento freireano de que toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo (Freire, 2006). Resulta útil, en este sentido, recuperar la etimología del término relacionando su emergencia con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas específicas de época

y con la formación que se pretende. Esta mención permite entender que, en el curso de esa carrera, nos formamos, nos convertimos en lo que somos; y que, cuando lo asociamos al conocimiento, el mismo está asociado con lo que somos. Por ello, es una cuestión de conocimiento, es una cuestión de identidad y una cuestión de poder (Da Silva, 1999).

“Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (Da Silva, 1999:6). Así, es fundamental preguntarse no tanto *qué* sino por *qué*, *quién se beneficia/perjudica* en esa formación. Varios autores han analizado las tradiciones de reformas en el profesorado y perspectivas curriculares (Liston y Zeichner, 1993; Pinar, 2014). Hemos tomado para este estudio el análisis de Tadeu Da Silva (1999), al compartir que serán las cuestiones del saber, identidad y poder las que ofrecen límites entre las teorías tradicionales, de las críticas y las postcríticas tal como las plantea. Los conceptos que cada una de estas teorías profundiza educan la mirada, estructuran las formas de ver nuestro objeto de estudio. Así, se han enfatizado enseñanza, aprendizaje, evaluación y eficiencia para las primeras; las teorías críticas enfatizan ideología, poder, clase social, reproducción, liberación y resistencia. Con las postcríticas se privilegian los tópicos de identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, saber-poder, discurso, género, raza, etnia,

sexualidad e interculturalidad. Se anticipa así que lo curricular está en el centro, en un territorio complejo, controvertido y necesario.

### **Relación entre teorías y prácticas, teoría y la práctica en la universidad y en la escuela**

El tercer eje de análisis —en relación con el sentido político de la formación y al diseño de un currículum para la formación docente como territorios de saber, poder e identidad— lo constituye la relación entre teorías y prácticas.

Entendemos las prácticas como una forma de poder, como diría Kemmis (1990), tanto para la continuidad social como para el cambio social, que sigue estando en manos de las/os profesoras. En ese sentido, el valor de la práctica, su significado, es algo que se construye, activa el razonamiento práctico y crítico —ampliando los términos aristotélicos y cuyo abordaje ofrece una base para una ciencia crítica de la educación (Kemmis, 1990)—.

Para llegar a entender la naturaleza de la práctica es importante pensarla como algo social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente (Carr, 1996:16) por lo que es fundamental hacer referencia a las *autocomprensiones* de quienes la ejercen.

En el debate epistemológico y metodológico, teoría y práctica han tomado rumbos diversos y varios autores nos ayudan en su comprensión: Joseph Schwab, en 1969, manifestó q

ue el campo del currículum estaba moribundo; Habermas (1982) recupera a Aristóteles, sus nociones sobre los modos de razonamiento para cuestionar la naturaleza y funciones de la ciencia social y trabaja a partir de la teoría de los intereses cognitivos (técnico, práctico, emancipatorio); Donald Schon(1996) en el practicante reflexivo; Stenhouse (1987) entiende que los currícula que pueden trabajarse son siempre hipotéticos y perfectibles, mejoran la práctica docente y la enseñanza por medio de la investigación y Dewey (1967) y su perspectiva de construcción del conocimiento en vínculo con la democracia.

La formación en las prácticas adquiere un importante peso en los nuevos diseños curriculares en la formación docente (Davini, 2015), da lugar a una nueva epistemología de la práctica que por en tensión la heredada racionalidad técnica. En la separación de teoría y práctica que se vivencia en las instituciones formadoras, se recupera cierto consenso en que la teoría se gesta en la universidad y la práctica en la escuela. En ambas, hay teorías y prácticas, pero se desarrollan y explicitan de muy distinto modo; distancias justificadas en la construcción del saber en la universidad y la de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto trae consigo una construcción del saber a cargo de investigadoras/es no siempre involucrados en la acción y una actividad docente que no suele teorizar sobre sus procesos de formación y docencia, no hay una preocupación por generar un conocimiento vertebrado

(Rockwell, 2009). Por ello, es fundamental que entre ambas instituciones se gesten acciones formativas, de investigación y de acompañamiento en la acción y en la reflexión del trabajo junto a la escuela; compartir el diseño y análisis de la práctica pedagógica, relevamiento que requiere fundamentación teórica y visitar y volver a analizar temas y problemas de la práctica considerando la reflexión sobre ambas. La universidad tiene una responsabilidad social que tiene que ver con la construcción del conocimiento y sentido de estas comprensiones, así como las miradas históricas e ideológicas que le otorgan contenido. Fracturar esos significados puede ser más potente en el trabajo compartido de universidad y escuela, ya que se apropian de un conocimiento de la realidad que hará pensar la enseñanza, la investigación y la extensión. Esta articulación podría fortalecer las históricas escisiones entre la *formación docente* y la *formación disciplinar*, universidad y escuela, docentes y graduadxs, cultura experiencial y cultura académica y crítica.

### **El proceso metodológico**

El proceso metodológico se organiza en unadimensión *epistemológica* que constituye la fase teórica del proceso metodológico (Yuni y Urbano, 2006); su sentido se vincula con la construcción del objeto de investigación, sus posibilidades de conocerlo. Desde allí, explicitamos cómo entendemos las realidades construidas por los mismos sujetos sociales y las reconstruimos en nuestro

estudio. La dimensión epistemológica del proceso de investigación otorga unidad, sentido, coherencia y consistencia a la dimensión *estratégica y de recolección y de análisis de datos*. De este modo, se optó por una metodología multiterritorial donde se articulan decisiones epistemológicas e investigación cualitativa crítica, con abordaje etnográfico. Se utiliza una metodología interpretativa cualitativa, holística, reflexiva, contextualizada y situada, con una perspectiva etnográfica (Olabuenaga y Ispizua, 1989, p. 125; Taylor y Bogdan, 1992, p. 100 y ss.; Valles, 1999, p. 177; Rockwell, 2009, p. 19), ya que el interés radica en la comprensión de un proceso curricular a partir de la implementación del Campo de las Prácticas en el Profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. De este modo, la resolución a esos problemas prácticos se encuentra actuando dentro de la misma práctica, en tanto se pueden explicitar teorizaciones implícitas, las rutinas que sustentan la acción y que, conscientes o no, guían su práctica y otorgan sentido a las acciones. La investigación etnográfica implica una auténtica colaboración entre investigadores, profesores y estudiantes en: un plano de igualdad; intensidad en las relaciones que se establecen; necesidad de que los implicados hablen un mismo idioma; participar, la mayor parte del tiempo, en los campos que pretenden estudiar y compartir las actividades, lo que favorece uno de los rasgos fundamentales como es la negociación de los significados construidos cimentando conocimiento

local. En esta naturaleza y calidad de la interacción, las dimensiones éticas y el saber con otros. La mencionada articulación metodológica es coherente con nuestro objetivo general, puesto que nos proponemos interpretar los sentidos otorgados por profesoras/es y estudiantes al campo de la práctica profesional, como componente práctico del currículum y como proceso en el cual converge el saber profesional y constituyen rasgos distintivos en la etnografía (Goetz y Le Compte, 1988).

La investigación se lleva adelante en cuatro etapas, la recursividad es la nota fundamental, porque la planificación de cada etapa es enriquecida y profundizada en la etapa siguiente. Nos centramos en recuperar experiencias desde la implementación en el periodo estudiado (programas, trabajos prácticos, fotos), llevamos adelante las conversaciones con las coordinadoras de carrera, las autoridades políticas y docentes de las primeras cátedras que planifican en el campo a partir de 2010. Hemos recuperado las voces estudiantiles a través de un dispositivo de frases incompletas: encuestas de opinión, tres entrevistas grupales, entrevistas digitales con estudiantes de residencia del año 2017, y las primeras promociones de graduadas/os con este plan; las voces de docentes de 22 asignaturas de la formación general, disciplinar y pedagógica; producciones estudiantiles: informes de seguimiento de la Comisión que coordina el Campo de las Prácticas, informes de las especialistas externas que colaboraron

con la evaluación en proceso de esta implementación. El análisis de los documentos nacionales se centró en el plan de estudio de la carrera Profesorado en Geografía y en la Resolución N°232/2009; las resoluciones que prescriben las modificaciones de los planes de estudio de los profesorado son: Resolución 787/12 de CIN, del Artículo 43 (LES) y Resolución 50 (CIN) y Lineamientos del Profesorado en Geografía de la Comisión de Geografía en ANFHE.

### **Cartografiar territorios, lazos, experiencias, narraciones**

Al diseñar esta metodología multiterritorial se potencia el análisis en relación con la comprensión de sentidos construidos, a fin de explicitar para qué formar profesores hoy, cómo se forman esas/os profesoras/es, qué se entiende por práctica y qué aprendizajes han generado en el campo de la práctica. Se enhebran en la urdimbre voces de docentes, estudiantes, equipo de gestión y documentos, registros, narraciones y relatos.

En coherencia con las dimensiones anteriores, del análisis e interpretación de las voces, ponemos énfasis en dos dimensiones que compartimos en este trabajo y ejemplifican la construcción de sentido indagada en la tesis: por un lado, los sentidos de la formación en territorios de práctica y, por otro, las prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención conceptualizadas en este estudio. Las primeras recuperan

las voces de docentes, estudiantes y bases documentales; las segundas se producen en el análisis de las propuestas de campo de la práctica que lleva adelante cada asignatura o grupos de asignatura en el profesorado.

### **Sentidos de la formación en territorios de práctica**

Un apartado especial lo constituye indagar acerca de los sentidos de la formación en territorios de práctica. Se busca comprender la visión de los profesorxs respecto de la práctica, su relación con las teorías, cuándo comienza la práctica y cuál es su valor formativo. Llevada adelante una escucha profunda, que nos permita considerar diferentes concepciones y posiciones políticas que estén presentes. Afinamos la escucha con docentes, coordinadoras, equipo de gestión y estudiantes. Convertimos la propia voz en categorías analíticas, reunimos significados, sentires y argumentos para la comprensión articulada. Las interpretaciones construidas dan forma a nuestras categorías: práctica como comprobación, aplicación; la práctica permite ver la teoría concreta/estructuras conceptuales en dimensión real; la práctica es conceptualizar desde la empiria; teoría y práctica acción recíproca de necesidad; práctica en el sentido de situación problema; práctica como conocimiento en situación de enseñanza (se pregunta cómo hacer, no aplica directamente); práctica es poner en acción el ejercicio profesional; práctica

como análisis de la escuela que tienen dentro, condiciones materiales de trabajo; práctica es poner en acción, contexto, con otros, sentido, teoría que orienta.

Entre los primeros significados, quedan claros los términos de relación de dependencia a la teoría, que conforma una realidad, la realidad educativa que la condiciona. Da cuenta de aprendizajes apropiados anteriormente o de forma simultánea, los exterioriza y valora en tanto compromete con la realidad. La teoría explica, anticipa, predice, ofrece generalizaciones y la aportan las disciplinas académicas para que se trasladen a la acción (ámbito futuro de trabajo). La práctica está constituida por casos, ejemplos particulares, que son leídos desde la abstracción. Los tiempos de práctica coinciden con esta relación, más adelante, fin de cuatrimestre, a futuro, porque trabajan de profesores.

En sentido reverso, también se mencionan sentidos donde la práctica puede ser conceptualizada. El origen de la construcción epistémica está en la práctica y las categorías analíticas de las asignaturas generales y disciplinares. Sea en primero o en cuarto año, esta perspectiva permite la articulación en un caso y la integración en el otro.

En la perspectiva de la práctica, en el sentido de situación problema, podemos señalar que el conocimiento-en-la-acción y la “conversación con la práctica” (Schön, 1993) son los ejes sobre los que se construye el saber. En tanto, aprender haciendo, en palabras de Comenio, esta

acción no aislada, ordenada, que puede resolverse siguiendo unos pasos, más bien es singular, irreplicable, incierta, difícil de controlar, complejas, heterogéneas e implican siempre valoraciones, puntos de vista. La diversidad es lo deseable en tanto ofrece el conflicto como modo de reflexión.

La práctica te invita a reflexionar los contenidos en otro contexto, en la acción profesional, en el contexto escolar, y con otros. Para ello, la problematización implica reconocer elementos de una situación, identificar conflictos, analizar direcciones, sujetos, prácticas que permitan escudriñar acerca de lo que no funciona y hacia dónde modificar para corregir esa situación. Desde allí, no se buscan únicas miradas, sino generar concientización, diálogo, cambios.

Las teorías de la práctica cotidiana situada nos señalan que las personas que actúan y el mundo social donde actúan no puede separarse (Lave, 1996, p.17). La actividad situada implica cambios en el conocimiento y en la acción, ambos permiten entender la práctica y los aprendizajes que allí se generan. Diríamos, en relación con nuestro estudio, que la participación en los distintos contextos, en lo cotidiano, implica procesos cambiantes en la comprensión de una práctica cambiante, situada, heterogénea, abierta. De este modo, podríamos hablar de aprendizaje en la práctica o más bien de comprensión y participación en las actividades (Lave, Engestrom, Hutchins, 2001) recuperando el carácter situado del conocer. El conocimiento de contexto

permite analizar dónde se enseña, a quién, y no se adquiere sino en contacto con los alumnos y las escuelas reales, las prácticas de enseñanza serán las oportunidades para promoverlo.

### **Prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención. Modalidades de organización y de comunicación.**

Analizamos, además, las propuestas por asignatura o grupos de asignaturas del Campo de las Prácticas presentándolas desde categorías geográficas. Se conceptualizan 22 categorías inéditas que surgen de una doble lectura en relación con los contenidos de cada materia y, de modo especular, señalar cómo ha podido aportar a la conceptualización y explicitación del Campo de las Prácticas. A modo de ejemplos, señalamos el análisis realizado con dos asignaturas que constituyen el inicio y cierre de la formación del profesorado.

### **Prácticas en tiempos efímeros y fugaces**

En el primer año de la carrera, la asignatura Introducción a la Geografía es la primera actividad curricular con la que iniciamos el Campo de las Prácticas. El objetivo central fue generar, reconocer las concepciones personales, las ideas previas disponibles en las/os alumnas/os respecto a conceptos básicos geográficos y las corrientes de pensamiento de la disciplina, desarrollados formalmente en clases teóricas y prácticas. Primero, se planifica una salida, en pequeños

grupos, a distintas escuelas de la ciudad, buscando miradas intuitivas de lo que “veían”, que recuperan en un registro acompañado por fotos que les resultasen significativas e indicaban porqué lo eran. En una segunda oportunidad, y después de análisis en intensos intercambios, volvían por lo “no visto”. Dos años después, cambia la docente a cargo, se aborda la geografía local como un espacio social que se construye a través del tiempo, caracterizado por elementos materiales y simbólicos, que reflejan relaciones de poder, necesidades e intencionalidades. En esta línea de análisis, se aborda el trabajo con la escuela, desde una mirada social que articula en su contexto y en su coyuntura social. El momento en que los estudiantes se acercan al campo de la práctica, a las escuelas, al barrio, es un movimiento fugaz, prácticamente, en la formación universitaria. Lo fugaz solo se percibe cuando es visto como una irrupción de algo desconocido. Lo mismo puede ser entendido como un evento de una duración muy, muy breve, que no se integra con lo que sucede en el contexto de cotidianidad, pero que se instala en ella. En el evento fugaz, espacio y tiempo se reacomodan en la vida cotidiana. A estos espacios y tiempos de larga duración se entremezclan los eventos efímeros de la vida cotidiana y es ahí donde se genera la reproducción y la innovación. Una travesía muy breve, en ese espacio, es una presencia que organizan fuera del contexto de formación universitaria y que transitan la escena en un tiempo breve, con una

organización y unas actividades muy sintéticas, y recorren ese lugar desde esta idea de espacio de corta duración. Lo fugaz, en este caso, está relacionado con un espacio valorado como es en la escuela, pero que su participación y circulación se vuelve una actividad efímera, rápida. Esta visita, este paso fugaz de corta duración, les permite construir un punto de vista distinto y ajeno a quienes viven en el barrio y a quienes habitan la escuela. El espacio ya no es una superficie palpable, es una superficie que el tiempo, cada vez más virtualizado, atraviesa como si no hubiera ocurrido nada (Birilo, 1995).

Las salidas en estas asignaturas crean una particular configuración espacio temporal que dura muy poco tiempo respecto a la intervención en campo. Los significados construidos son parte de esa duración en la cual se hace la salida. El entorno material, el transitar el barrio, visualizar a sus jóvenes, no resulta igual en cada percepción, dependiendo tanto de la sensibilidad en el momento del tránsito como de la configuración momentánea del entorno.

### **Territorios en red**

En el otro extremo de la formación, Residencia se construye como territorio en red. Sobre la noción de territorio, se ha transitado en este trabajo como espacio apropiado, como ámbito de ejercicio del dominio y control, y como espacio de las relaciones de poder. Tanto la noción de territorio como los procesos y dimensiones de análisis dan

cuenta de sucesivas transformaciones. Una perspectiva relacional para analizar el territorio es la de las redes que, en palabras de Jorge Blanco: “coloca en primer plano las relaciones, los flujos que conectan distintos sujetos-actores-territorios formando un conjunto articulado” (2007, p. 56).

La analogía del trabajo del Campo de las Prácticas en Residencia Docente, como territorios en red, recupera esta forma efectiva de organización espacial que pone atención en la complejidad de las interacciones espaciales, resultante de conjuntos de acciones desencadenadas en manera distante. La perspectiva de las redes acentúa tanto la interacción como las posiciones relativas de sujetos-actores y territorios articulados en ella, visibilizando modalidades de articulación entre nodos, jerarquización, centralidad y periferia, entre otras.

Blanco (2007) recupera como centrales dos componentes: una arquitectura formal y una organización social. Señala que pueden distinguirse al menos tres dimensiones: los elementos materiales que favorecen las relaciones, los flujos que se producen y la información que hacen circular las redes. Una arquitectura formal y una organización social son los componentes imprescindibles que reconoce como componentes que se articulan en la red. La primera, la constituye el plano institucional, normativo y documental que prescribe el plan, perfil profesional, una estructura que vincula estructuras educativas; y, la segunda, los entramados entre escuela y universidad, docentes, no docentes,

estudiantes, padres, saberes y prácticas. La culminación del proceso, en el marco del Campo de las Prácticas, se realiza en la Residencia Docente. En este sentido, las actividades desarrolladas en esta asignatura reconocen, profundizan e integran las prácticas realizadas desde una propuesta de articulación. El registro de experiencias de los estudiantes en el Campo de Prácticas es una actividad en la que se indaga y sistematizan las experiencias de los estudiantes acerca de las estrategias formativas que los han vinculado a la escuela y los conocimientos prácticos logrados, a fin de recuperar, ampliar y fortalecer las prácticas desde la propuesta de la Residencia Docente. Durante el coloquio final, los co-formadores participan de la presentación de la evaluación de las/os estudiantes, que contempla el análisis de las prácticas a partir de la integración de los marcos teóricos, de la formación docente en Geografía, los dispositivos y estrategias (autobiografía, observaciones, ayudantías, diarios, talleres de reflexión, tutorías, entre otros), la propia práctica y su vinculación con las diferentes propuestas centradas en los ejes: introducción a la residencia docente; nuevos contextos y sujetos en las prácticas; la observación y el análisis didáctico; la planificación y prácticas docentes.

Llevamos adelante estas reflexiones circulares para comprender más acerca de las prácticas, de cómo se produce el conocimiento que habilita las intervenciones, necesitamos reconstruir, contextualizadamente, esas prácticas, reflexionar y socializar esos dispositivos.

La significación y los sentidos de las prácticas no son evidentes, se construyen. Una forma de comenzar a comprenderlas, justamente, es pensarlas como construidas: construidas históricamente, socialmente, políticamente, que sólo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica. Señala Mastache (2011) que el trabajo en prácticas, como las que aquí se presentan, además de permitir la discusión de cuestiones teóricas y metodológicas, se transforma en espacios intersticiales para el surgimiento de fenómenos particulares, de efectos formativos de alto interés. Así, “situamos las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acontecer de la praxis” (Guyot, 2005:9).

De las propuestas llevadas adelante, reconocemos como *prácticas de conocer, comprender y actuar*:

➤ La práctica como actividad socialmente situada en contextos escolares. La mayoría de las propuestas analizadas se ubican en contexto escolar, las restantes trabajan con materiales escolares o mediadores simbólicos referidos a la escuela secundaria, se vinculan con docentes y estudiantes. Momentos fugaces, transitar la escuela por breves momentos, construir significados como parte de esa duración; análisis de desigualdades sociales del territorio; los tiempos e historia del territorio, su construcción, las fronteras, inmaterialidades y nuevos significados. Significados que colaboran en comprender territorios en red. De allí

que se habilite la idea matriz para que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debería, entonces, brindar más oportunidades de reflexión conjunta sobre las prácticas docentes en contexto: contexto escolar, social, cultural, institucional, interinstitucional. Contextos que imprimen significados para entender el aula como terreno cultural donde una heterogeneidad de discursos colisionan en una constante lucha por la dominación. En estas oportunidades, es posible construir nuevos sentidos que resignifiquen el conocimiento científico de las diversas disciplinas educativas.

➤ La práctica habilita pensar a las disciplinas como configuraciones epistemológicas originales. Como menciona Merieu, las disciplinas son configuraciones epistemológicas originales, centradas alrededor de tareas particulares, aquellas de las que se puede aprender a afrontar ciertos problemas considerados esenciales. Estas tareas son necesarias porque a través de ellas un sujeto se enfrenta a problemas y se apropia de los medios para resolverlos (Merieu, 2001:140).

➤ La práctica brinda oportunidades para aprender el modo de pensar de la Geografía. En el análisis, puede advertirse el fortalecimiento llevado adelante con una enseñanza de base epistemológica y ética que reconstruye el saber, siguiendo los modos en que los han realizado las/los investigadores en Geografía. El trabajo de las distintas actividades potencia el trabajo permanente con las estructuras

semánticas y sintácticas del saber. La primera incluye ideas y conceptos producidos en cada campo disciplinar, y la segunda los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la cualidad de sus datos. Las propuestas ponen foco en conceptos y proceso propios de la Geografía, conocimiento del contenido para la enseñanza, conocimiento de lxs alumnxs y sus características, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de las necesidades educativas, conocimiento curricular y conocimiento didáctico general. Los procesos son operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad, implican un “hacer”, una acción y, como tal, se aprende haciéndola: a localizar, localizando; a observar, observando; a escribir, escribiendo.

➤ La práctica facilita y legitima el conocimiento local. Este es un conocimiento muy valioso porque escapa a las lógicas científicas disciplinares y pedagógicas que protegen abstracciones, escala mundo. Santos (2010) nos invita a pensar acerca de las potencialidades políticas, la comprensión profunda del contexto local y de los saberes que allí se producen.

➤ La práctica ha permitido la comprensión y la intervención en campo, en la intimidad de la vida escolar, en los significados de los estilos institucionales, las modalidades de interacción y la producción de aprendizajes.

A modo de cierre podríamos, concluir que:

➤ Las prácticas de conocimiento, comprensión e intervención nos permiten identificar múltiples territorialidades en la currícula universitaria tanto de la epistemología geográfica como en los giros del campo curricular.

➤ El Campo de las Prácticas institucionalizado ha permitido que esos territorios fragmentados (en el saber, en las prácticas, en las instituciones) comiencen a consolidarse territorios en red donde se reducen las fronteras y se fortalecen los movimientos de resistencia.

➤ Las prácticas otras dan cuenta del modo en que se construye el Campo de las Prácticas y es el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación material y simbólico en la formación.

➤ Estas prácticas de conocimiento, comprensión e intervención dan cuenta de un proceso —muy vinculado al plano simbólico y material— de territorios móviles, temporarios y de límite elásticos lo que visibiliza procesos de multiterritorialidad en base a decisiones curriculares.

➤ El mapeamiento participante construido en este estudio: la memoria narrativa y multiterritorialidades en construcción a partir de prácticas insurgentes representan un modo de organización, socialización y sistematización de los saberes

construidos.

➤ Se produce una realidad que no existía antes, se crean nuevas formas de entender que dan visibilidad a experiencias (ausentes) que se vuelve presentes, de emergencia.

➤ Estas prácticas nos vuelven territoriantes, habitantes —actores sociales a tiempo parcial— que utilizamos un territorio de distintas formas y metaforiza las posibilidades de habitar la escuela y la universidad.

➤ Se ha recuperado el valor formativo de la práctica desde el conocimiento local, desde la perspectiva de los/as participantes, en contextos situados.

➤ Se reconoce al saber profesional como interactivo, práctico, plural, abierto, social, construido emotiva y cognitivamente por los/as actores y cartografiados en este estudio.

➤ El plan de estudio se modifica por proceso investigativo. La currícula se aparta de una prescripción para convertirse en hipótesis provisionales susceptibles de llevar a la práctica.

➤ Confirmamos alternativas posibles para la formación generando oportunidades de reinventar el campo a partir de recuperar significados de prácticas, comprender las dinámicas de poder, las ausencias que se fabrican, las ecologías que comienzan a gestarse y la productividad en las interacciones que se producen en ese campo.

## Notas

(1) Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la

Universidad Nacional de Rosario. Magister en Evaluación Universidad Nacional de La Pampa (La Pampa–Argentina) Especialista en Evaluación (UNLPam). Especialista en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam). Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Editora Científica de la Revista del ICEII Praxis Educativa. Dirige proyectos de extensión relacionados a derechos humanos y educación sexual integral. Autora de libros y artículos vinculados a las prácticas profesionales de profesorado. [chdifranco@gmail.com](mailto:chdifranco@gmail.com)

(2) Haesbaert (2013, p. 34-35) en *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad* define “La multiterritorialidad es la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio. En sentido más estricto, la multiterritorialidad puede significar la articulación simultánea de múltiples territorios o de territorios en sí mismos múltiples e híbridos (...). Pero lo que hace la diferencia y la singularidad de este ‘lugar’ es la forma en que allí se combinan. Un lugar ‘global’ es un lugar-red, semejante al territorio-red, pero que no necesita desplazamiento físico para realizar su pluralidad; ésta se da dentro del propio ‘lugar’ o territorio...”.

## Bibliografía

- Allaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barcia, P. y Tarrot, J. (2015). *Reflexiones sobre la Formación Docente*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación.
- Barco, S. (s/f). *Formación docente o de la cartografía de los archipiélagos*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina: Mimeo.
- Benedetti, A. (2009). Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea. *Revista 12(ntes) DIGITAL para el día a día* (1) (9) pp. 5-8.
- Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea. En P. Souto (Coord.), *Territorio, Lugar, Paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 11-82). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Ponencia en *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Universidad de Valparaíso, Chile.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Educación y democracia*. Madrid, España: Morata.
- Di Franco, M & Leduc, S. (2018). El Campo de la Práctica en Geografía. Una formación que trasciende el aula universitaria. *Huellas*, 21(2), pp.123-132.
- Di Franco, M. G., Di Franco, N. & Siderac, S. (2016). La Formación Docente en las Políticas

- Públicas: el Campo de las Prácticas como posibilidad. *Praxis y Saber*, (7) (15), pp. 17-40.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Errobidart, A. y Chapato, M. (2008). *Hacerse docente, Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. un abordaje epistemológico. Educación Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Habermas, J. (1994). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Lave, J y Chaiklin, S. (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrourtu.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Liwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mançano Fernandez, B. (2008) *Sobre la tipología de los territorios*. San Pedro, Paraguay.
- Mastache, A. (2011). Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva. *Praxis Educativa*, 16(14), pp. 76-84.
- Menghini, R. & Negrín, N. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docente*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- Menghini, R. (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, España: Jorge Baudino Ediciones.
- Menin, O. (2008). *Experiencias alternativas a la formación docente*. Rosario, Argentina: Universidad de Rosario.
- Pérez Gómez, A. (2010) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona, España: Grao.
- Porta, L. y Flores, G. (2015). Profesores memorables, prácticas docentes y zonas de des subjetivación en el aula. Hilvanando sentidos de un estilo didáctico problemático. *Revista Magistro*. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/magistro/index>
- Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Robalino Campos, M. & Körner, A. (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Sanjurjo, L. (2009). *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Sennet, R. (2008). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Souto, P. (2011). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Argentina: HomoSapiens.
- Santos, B.S. (2015). Prólogo de Practicas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. En X. Leyva & J. Alonso y co. *Prácticas otras de conocimientos (s). Entre crisis, entre guerras*. Chiapas, México: Cooperativa editorial.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Tadeu Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)* Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Torres Santome, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya*. Madrid, España: Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. En M. Insaurralde (Coord.), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectiva epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Zusman, P., Molina, M. y Hevilla, C. (2006). La geografía de los tiempos lentos. En J. Nogué & J. Romero (Eds.) *Las otras geografías*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.