

El Campo de la Práctica en la universidad: noticias de un caso

Graciela DI FRANCO*, Norma DI FRANCO**, Silvia SIDERAC***



Detalle obra "Marchitando"
Ramiro Achary

Resumen

Los nuevos planes de estudios de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam (2009) prescriben el Campo de la Práctica para la formación de profesores. Éste es un novedoso espacio que se suma a los históricos Campos de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación Docente. Las prácticas, así concebidas, están orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en la escuela, en las aulas. Esta propuesta supone un cambio sustantivo respecto de la manera de entender la formación, al currículum que da forma al proyecto político y a la enseñanza que se genera en este nuevo trayecto de formación.

En este trabajo queremos atender el significado y sentido de una formación que recupera el valor formativo de la práctica; la necesidad del trabajo colaborativo entre docentes de la formación disciplinar y pedagógica que comienzan a tener a la escuela como contexto de referencia en la actuación docente; las modalidades organizativas que se están activando y la investigación en la acción que analiza y profundiza estas innovaciones político-curriculares.

Palabras clave: campo de la práctica-contexto, actuación docente-profesionalidad.

The Practices Area at the University: news about a case

Abstract

The new syllabuses at Facultad de Ciencias Humanas UNLPam (2009) prescribe a Practice Area for the teachers' training. This is a new space added to the historical ones: General Training; Disciplinary Training and Teacher Training. The practices understood in this way are pointed towards systematic learning of capacities to act as teachers at school in the classrooms. This proposal supposes an important change regarding the way of understanding training and curriculum that gives place to a political project and a new kind of teaching that is generated with this particular way of training.

In this paper we concentrate on the meaning and sense of a training that considers the formative value of practice in cooperative work among teachers of disciplinary and pedagogic areas that start to see the school as reference context in teaching action, the organization ways that are being activated and the action research that analyzes and studies thoroughly these political and curricular innovations.

Key words: Practice Area, context, teaching actions, professionalism.

(* Magíster en Evaluación; Directora de ICEII. Editora Científica de la Revista Praxis educativa. Coordinadora del Campo de la Práctica. 25 de Mayo 775. (6300) Santa Rosa, La Pampa
ICEII: Gil 353 -2º Piso. Facultad de Ciencias Humanas - UNLPam
iceii@fchst.unlpam.edu.ar
chdifranco@gmail.com

(**) Profesora de Matemática (UNLPam). Profesora Adjunta de Matemática y su Didáctica y Docente auxiliar en Currículum (UNLPam). Miembro del ICEII. Savioli 2045. (6300) Santa Rosa, La Pampa.
ndifranco@hotmail.com

(***) Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Docente Auxiliar en Currículum Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Investigadora del ICEII -FCH-UNLPam Pasteur 1055. (6300) Santa Rosa. La Pampa.
ssiderac@cpenet.com.ar

El ámbito profesional en el cual nos desempeñamos es la formación de profesores. Es ésta una formación ampliamente cuestionada por los distintos actores que intervienen en este proceso, pero que la *Ley de Educación Nacional* ha instalado como política de Estado. Su finalidad se enfoca hacia "la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo de la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as" (LEN, Artículo 71).

Anterior a estas prescripciones, en el año 2009, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam -formadora de docentes- ha realizado las modificaciones de los planes de estudio. En ellas se dis-

pone la incorporación del Campo de la Práctica para la formación de profesores. Éste es un novedoso espacio que se suma a los ya históricos Campos de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación Docente. Las prácticas aquí concebidas 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. Dicho en otras palabras, 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 problemáticas que requieran saber disciplinar y pedagógico articulados (Pérez Gómez, 2010). La preocupación central de esta política es el fortalecimiento de la enseñanza.

El aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas es lo que más se necesita aprender y, aparentemente, los centros de formación parecen ser menos capaces de enseñar. En realidad, subyace una epistemología de la práctica que durante mucho tiempo estuvo ajena al examen crítico. La misma consiste en un modelo de conocimiento profesional unido a lo cotidiano o a las exacerbadas teorías, pero no necesariamente como producto de la investigación educativa. La currícula de la formación contemporánea establece el predominio en tiempo y status de la teoría sobre la práctica.

Esta nueva currícula se postula capaz de discutir esa concepción lineal, positivista. Es más, creemos que implica una mirada política y epistemológica muy potente que requiere cambios muy profundos de los modos de formación. Estos cambios pueden subvertir la separación universidad-escuela. Para efectivizarlos, se necesita del encuentro de los docentes formadores 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, del significado acerca de qué es ser un buen profesor y qué formación requiere. (Levin, 1996; Bain, 2006; Pérez Gómez, 2010)

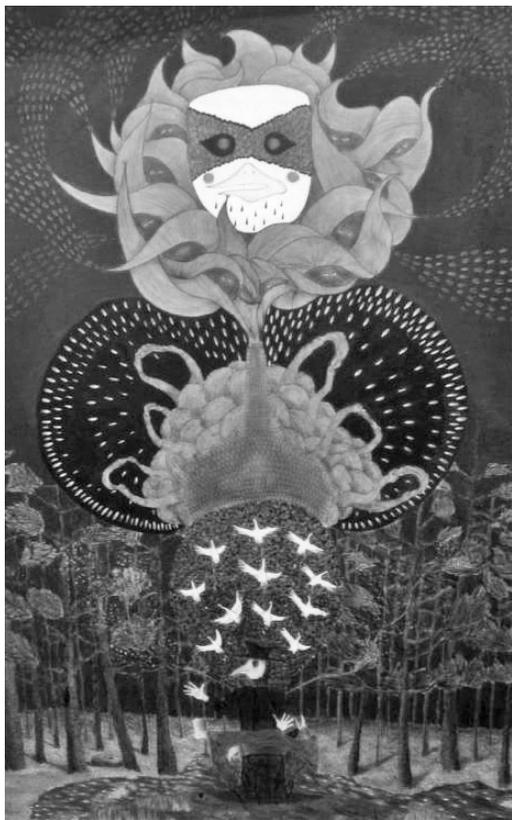
Hacia dónde orienta la formación y la actuación docente

Algunos autores como Freire (1993, 1997, 2008, 2012); Giroux (1990, 1992, 2013), McLaren (2013), Davini (2010), Litwin (2001, 2008), nos invitan a pensar una formación de profesores en la que seamos capaces de intervenir, ayudados con herramientas analíticas.

En esa búsqueda del sentido de la profesión, Merieu (2001, 2005) nos propone preguntarnos por qué enseñar hoy. La respuesta a este interrogante nos lleva al núcleo de la formación: el profesor se dedica a enseñar. Esta acción implica pasión en la consolidación del acto pedagógico, pues el docente halla placer en enseñar y el alumno en aprender. La enseñanza implica la opción por el otro y la opción por el saber. Sin embargo, la universidad debe revisar el tomar partido prioritariamente por el segundo de los términos, el saber. Enseñar es ofrecerle al alumno la posibilidad de enfrentarse con el saber y proporcionarle las ayudas que le permitan construirlo. Esto no significa contraponer dos posturas antagónicas: una profesión “centrada en el alumno”, que tiene por objetivo ayudarlo a comprender y a superar los obstáculos con los que se encuentra; y una profesión “centrada en el saber”, cuya finalidad es transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal con esfuerzo diario y a comprometerse con ella de forma autónoma. En la verdadera enseñanza, en todos los niveles, se encuentra el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y la tranquilidad que aporta el apoyo. Siempre se enseña algo a alguien y es fundamental que ese alguien sea acompañado y respaldado en su proceso.

Desde este lugar de formación nos interesa pensar juntos, profesores y estudiantes, pues el aprendizaje es complejo, difícil, requiere compromiso y el asumir riesgos que nadie puede correr por nosotros. Se tambalean las propias certezas y se necesitan puntos de referencia. Sin embargo, nos orienta Merieu al decir que ser profesor es un oficio que asocia en un mismo acto profesional el saber y el seguimiento; es asumir, de manera simultánea, la presentación del saber y el seguimiento de su asimilación.

Ken Bain (2006) analiza en su investigación el gran éxito que habían logrado los profesores a la hora de ayudar a sus estudiantes. Se pregunta, entonces, qué hace particular la tarea de un profesor y construye su respuesta a partir de las



“La muerte como consejera”, tinta china, lápices y acrílico sobre papel
Ramiro Achiary

evidencias ofrecidas por los estudiantes y por las reflexiones del estudio. Reconoce que los mejores educadores, alejándose del interés clásico por lo que el profesor hace, pensaban en la docencia en referencia a los estudiantes. “Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2006: 62). Estos profesores conocen muy bien su materia; están actualizados en su campo; razonan de modo valioso y original; leen sobre otros campos del saber; atienden cuestiones generales de su disciplina (controversias/ discusiones epistemológicas); conocen a fondo los principios fundamentales y conceptos organizativos; saben simplificar y clarificar conceptos complejos; llegan a la esencia de los asuntos con revelaciones motivadoras; tienen capacidad metacognitiva. De este modo se recuperan los argumentos de Merieu, dado que estos profesores ayudan a aprender a la mayoría y comprenden cómo ayudar a otros a aprender la disciplina, mantienen el interés, influyen en la forma de pensar, sentir y actuar e impactan en el deseo de continuar aprendiendo.

Necesitamos pensar una formación centrada en el saber y en el alumno que aprende y se apropia de ese saber en prácticas educativas, situadas, contextualizadas, historizadas en sentidos y relaciones de poder. Sólo de esta manera podremos discutir esas reformas prescritas, “externas”, que nos han propuesto, que involucran un fuerte compromiso con las evaluaciones y los estrictos regímenes de responsabilidad, en dupla con un currículum estandarizado y una pedagogía sincronizada (Apple, 2010). De más está señalar que no se perciben evidencias relacionadas con este argumento; antes bien las pruebas muestran que esta perspectiva no está funcionando (Apple 2006; Valenzuela, 2005). Una de las razones, en palabras de Apple, una de las dificultades mayores, es que los pedagogos críticos no han estado lo suficientemente conectados a las realidades mismas de las aulas y de las escuelas. Sin embargo, sólo cuando se vincula mucho más la educación a problemáticas concretas de las políticas y prácticas educacionales y a las vidas cotidianas de los educadores, los estudiantes, los movimientos sociales y los integrantes de la comunidad, una educación crítica y democrática puede tener éxito. “Por lo tanto, existe una necesidad poderosa de conectar las teorías y los enfoques educacionales críticos con los modos reales en los que pueden y están presentes en aulas y otros sitios educativos reales”¹.

Los educadores debemos defender la educación pública y superior como esferas públicas democráticas, para poder ofrecer modos de comprensión e intervención en relación al sufrimiento y la exclusión (Giroux, 2013). El enfoque crítico no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos. En este sentido se plantea interrogantes tales como: cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social, qué tipo de conocimiento tiene más valor, qué significa saber algo, y qué prácticas se legitiman en la acción.

En esta instancia la pedagogía crítica enfatiza la reflexión crítica. Para ello genera un puente entre el aprendizaje y la vida diaria, comprende el difícil vínculo que existe entre poder y conocimiento y extiende derechos e identidades democráticas a través de la enseñanza de las disciplinas. Por ello es imprescindible formar en contextos de actuación.

“La actuación no garantiza la comprensión (...) no significa que, gracias a ella, sea capaz de ir hacia el otro y entenderle (...) pero permite acceder a lo que me vincula a él, a esos objetos en los que podemos reconocernos ambos, y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, sin los cuales no hay nada más que desesperación y delirio” (Merieu, 1998:112)

Cómo pensar la práctica

Necesitamos construir/reconstruir/deconstruir el sentido de la práctica, su valor formativo para que no se la siga pensando desde una orientación abstracta, academicista, fragmentaria y descontextualizada, con escasa virtualidad profesionalizadora.

“Así pues, la construcción del pensamiento práctico, aquel que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad, es el verdadero objetivo de la intervención educativa. [...] Parece fundamental que los futuros profesionales vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones educativas al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Han de vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula y de la escuela, pero arropados y tutorizados por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, ofreciendo conocimiento ajeno relevante, provocando la reflexión sobre la situación, sobre la acción y sobre las consecuencias de ésta.” (Pérez Gómez: 2010: 93)

La innovación en nuestra facultad queda definida en el diseño de los planes, que desde el inicio de la formación, prevé 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. De este modo cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrolla 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 do-

centes de la disciplina y de formación docente que acompañarán la tarea de los grupos para las distintas carreras. Al inicio de cada cuatrimestre nos reunimos los profesores 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, el ámbito donde se llevará adelante la propuesta.

El Profesorado de Historia, por ejemplo, ha dejado prescrito en sus planes que [...]“Los lineamientos básicos de este campo se refieren a: modos de actuación propios de la tarea profesional en escenarios reales; alternativas para custodiar el aprendizaje atendiendo al derecho de aprender; análisis Institucional y áulico; enseñanza enmarcada en los contextos socioeducativos; actividad cognitiva grupal; las formas que adquiere el conocimiento en los diferentes espacios escolares; restricciones culturales (concepciones-representaciones) y la práctica profesional; lo gnoseológico, lo curricular, lo ético y lo político en el ámbito de la práctica; investigación educativa en espacios socio-educativos; las prácticas como ámbito de integración del saber; problemas detectados en el campo de la práctica profesional; diseño de materiales; políticas públicas, estatuto del docente y escuelas; ayudantías; rol del profesor como garante del conocimiento escolar” (Resolución N° 228-CS-2009)

En esta experiencia compartida se llevan adelante:

- Grupos de trabajo deliberativo a fin de definir experiencias en las que participamos los profesores en cada cuatrimestre y en cada año de los cuatro profesorados que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas-sede Santa Rosa.
- Diseño y seguimiento de prácticas institucionales que esperamos que resulten cada vez más colaborativas, de modo que se materialicen vínculos significativos que reduzcan las sucesivas fragmentaciones de la formación.
- Indagación, diagnóstico, investigación, acción para la enseñanza y la evaluación en proceso. Las experiencias de prácticas son evaluadas en proceso por profesores y alumnos y forman parte de la enseñanza y de la acreditación de las cátedras. En una reunión anual se convoca a todas las cátedras de los cuatro profesorados para socializar las propuestas, tomar nota de aspectos que hayan resultado de aprendizaje

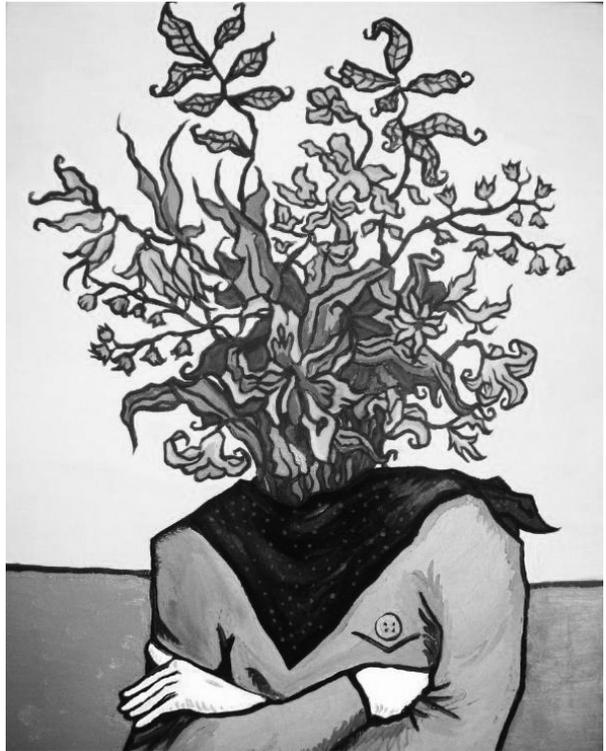
y fortalecer aspectos de vacancia. En el transcurso de este año, se dará forma a jornadas institucionales, reuniones de profesores y de alumnos con el fin de evaluar alcances y dificultades, discutir el significado y sentido del valor formativo de la práctica.

- En el transcurso de estos tiempos se construye la memoria de la práctica (documentación narrativa de la experiencia, ejemplos, y evaluación de los estudiantes), memoria digital, mediadas por la web, eprácticas.

Las modalidades organizativas en acción están definiendo un perfil por carrera dado que se han activado modos de intervención particular y específicos. Cada carrera desarrolla distintos modos en el diseño e implementación de las propuestas, pero la mayoría de las intervenciones se centran aún en el ámbito de las cátedras y de las carreras en la universidad. Algunas, las menos, han diseñado propuestas en vinculación con la escuela. En este camino es donde mayores dificultades encontramos. La escuela es ahora contexto de referencia pero aún no es contexto de realidad. Hemos analizado varias hipótesis provisionales que intentan explicar dónde “anclan” estas posturas, tales como racionalizaciones, explicaciones, miedos, amenazas, negaciones, resistencias. Se ponen aquí en juego -como diría Lidia Fernández (1998)- los niveles de significación tanto de la dimensión sociopolítica como psicoafectiva y que es necesario explicitar, analizar para encaminar modalidades progresivas que favorezcan la intervención hacia la mejora.

En las asignaturas del Profesorado en Letras las actividades se han concentrado en la selección de corpus representativo de la producción literaria, en el diseño de posibles consignas de trabajo sobre ese corpus para estudiantes del nivel secundario; en el análisis de material pedagógico y de manuales de enseñanza de la literatura propuesto por distintas editoriales, en el diagnóstico en cursos del nivel secundario sobre saberes gramaticales.

En el Profesorado de Historia las actividades implementadas apuntan a profundizar en los ejes conceptuales de las asignaturas y luego analizar cómo se presenta en los manuales escolares del secundario; elaborar propuesta teórico-didáctica,



“Marchitando”, óleo sobre bastidor
Ramiro Achary

elaborar secuencias didácticas y clases destinadas a alumnos de distintos años de educación secundaria; llevar adelante investigaciones bibliográficas y posterior transposición didáctica del tema seleccionado; diseñar un breve proyecto de investigación que como docentes llevarían a cabo en contextos educativos específicos; indagar la construcción política e ideológica del currículum de la historia argentina contemporánea; participar del trabajo en foro; implementar la pintura, música, fotografía y cine como recursos didácticos en exposiciones y propuestas didácticas destinadas a estudiantes secundarios.

En el Profesorado de Geografía se ha priorizado la articulación (horizontal y vertical) entre asignaturas de los distintos años del profesorado; las salidas de campo con los estudiantes del profesorado, el diseño de salidas con estudiantes secundarios y su implementación con una escuela de la ciudad; el abordaje conceptual, metodológico y epistemológico de la geografía en los libros de texto; entrevistas a docentes en ejercicio; diseño e implementación de propuestas de enseñanza en escuela secundaria.

En el Profesorado en Inglés las actividades desde el primer año han puesto en contacto a los alumnos del profesorado con la escuela, de

modo tal que puedan realizar evaluaciones diagnósticas de contenidos del currículo prescripto. Se han realizado entre grupos de materias anuales de un mismo año el diseño de clases para llevar adelante actividades de lecto-comprensión y producción. También se han observado, diseñado e implementado clases en las escuelas primarias y ayudantías en escuelas secundarias de la ciudad.

Nuevas posibilidades, nuevas preguntas

Hemos planteado nuestra concepción de que la educación es una práctica política capaz de favorecer la transformación del orden social existente. Consideramos que toda práctica educativa es siempre política pero en la intención de algunos, en la ingenuidad de otros y en la complicidad de muchos, muchas veces ha trabajado más por la reproducción del orden social injusto y ha favorecido los procesos de marginalización.

Como profesores de Formación Docente, preocupados por este sentido político, nos encontramos llevando adelante esta innovación curricular del Campo de la Práctica que goza de acuerdos discursivos y comienza a poner a la escuela en el contexto de referencia de la formación². Necesitamos entender qué sucede en las escuelas para poder intervenir encaminados a mejorar los procesos de inclusión escolar. Por ello, el aprendizaje sistemático de la actuación docente en su contexto pone en el centro el desarrollo de los procesos reflexivos, las formas de pensar las prácticas de los docentes en ejercicio y las restricciones culturales que pudieran obturar los procesos autorreflexivos.

Quienes creemos que la escuela es un espacio de posibilidad tenemos el compromiso de trabajar para incidir en la formación de un profesorado crítico. En otras palabras, un profesorado que recupere la conciencia de su poder transformador; que reafirme la autonomía; que, no sólo en la enunciación de los discursos, evidencie su compromiso político en nuevas prácticas que se articulen con la realidad y los intereses de los estudiantes, de modo que se propicie la construcción de saberes que posibiliten una inclusión y una participación activa y conciente en pos de la emancipación.

La enseñanza es una práctica social que no debe renunciar a su utopía de liberación. Pero, para creer en las posibilidades de los alumnos, primero es necesario creer en las nuestras como

docentes. La posibilidad vendrá de la mano de una reflexión crítica que evidencie las restricciones culturales que inhiben nuestra comprensión del mundo.

Anexamos a modo de cierre la confianza generada en los estudiantes en reactivar esta formación. Dicen las/lo estudiantes:

“Muy bueno, porque te da la posibilidad de pensar y plasmar en la práctica la forma de enseñar algunos contenidos en el aula” (Profesorado en Historia)

“Además de ayudar a buscar alternativas para abordar la historia con alumnos. También me gustó lo que generó entre mi grupo de compañeros, poder debatir entre todos conocimientos que la carrera no proporciona.” (Profesorado en Historia)

“El trabajo práctico final integrador me pareció muy productivo porque pude organizar el conocimiento de la cátedra y por comprobar todo lo que aprendí. Además porque pude tener en cuenta otro punto de vista luego de escuchar a mis compañeros así como pensar cómo proponérselos a mis futuros alumnos del secundario” (Profesorado en Letras)

“La propuesta me pareció sumamente productiva ya que los aportes de las docentes invitadas (docentes en ejercicio de escuelas de la ciudad) contribuyeron para ampliar mi aplicación de ciertos conceptos en el aula”. (Profesorado en Letras)

“Las salidas de campo me han ayudado a integrar temáticas vinculadas a las cátedras que cursaba como espacio, paisaje, territorio, ambiente, lugar. Algunos que no había visto en mi propia escuela y me entusiasmó mucho pensar cómo podría hacerlo yo cuando prepare mi clases” (Profesorado de Geografía)

“Lo mejor, hacer la salida de campo con los estudiantes secundarios... tendríamos que generar más actividades así para vincular toda nuestra formación y enseñar mejor” (Profesorado de Geografía)

“Estas actividades me ayudaron a darme cuenta de que realmente quiero enseñar y que voy generando más confianza y le vas perdiendo el miedo a estar frente a alumnos y vas descubriendo muy diferentes formas de enseñar” (Profesorado de Inglés)

“Las ayudantías me permitieron conectarme con profesores, estudiantes secundarios, [...] Me gustó trabajar con los estudiantes secundarios y pude modificar algunos de mis propios miedos de llegar a la escuela.” (Profesorado de Ingles)

Notas

- 1 Apple (2010) se reconoce entre los autores que dieron origen a los enfoques críticos del estudio de la educación en Estados Unidos, y criticó cuando estos enfoques se han vuelto simplemente una especialización académica en las universidades, más que una forma de trabajar activamente para vincularse con los problemas que rodean a lo que realmente debería estar sucediendo en las aulas y con los movimientos y prácticas educacionales críticas en las comunidades locales. (Apple 2006; Apple, 2010; De Alba)
- 2 Hoy prevista también en la Resolución N° 787/12 del CIN que aprueba los “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios” (2012).

Bibliografía

BARCO, S. (2009). La formación docente: historia y nuevas miradas. General Pico, Edulpam.

BARCO, S. “Formación docente o de la cartografía de los archipiélagos”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Mimeo

BAIN, K. (2007) *Lo que hacen los buenos profesores universitarios*.

BEANE, J. APPLE, M. (2000) (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

DE ALBA, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CHAPATO, M. Y A. ERROBIDART (2008) Investigaciones e formación inicial y practicas docentes”. Buenos Aires, Miño y Davila.

DAVINI, C. (2010) Las pedagogías de la formación docente y el acompañamiento a docentes noveles. Buenos Aires

DI FRANCO, M.G., S. SIDERAC Y N. DI FRANCO. El Campo de la Práctica como desafío en la formación de los profesorados universitarios. *I Jornadas Internacionales de frontera, ciudadanía y conformación de espacios en el Cono Sur. Una mirada desde las Ciencias Humanas y Sociales*. UNLPam

DI FRANCO, M.G., S. SIDERAC Y N. DIFRANCO, MARTÍN, E. El Campo de las Prácticas: trayectos formativos de articulación y colaboración en la universidad. *I jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*. UNDMDP

EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

ERROBIDART, A. *Configuraciones sociales y didácticas en la enseñanza de la comunicación Social*. Estudio realizado con estudiantes del Profesorado de Comunicación Social de la FACSO, UNICEN.

EZPELETA, J. (1989): “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción” en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Año 3 Nro. 5.

FREIRE, P. 1997. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.

FREIRE, P. 2012. *Pedagogía de la indignación*. Colección Pedagogía “La pedagogía hoy”. Madrid, Morata.

GADOTTI, M. (2011) Prólogo de *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

GUYOT, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Lugar

GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (1995). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid: Morata.

LITWIN, E. (1995) Prácticas y teoría en al aula universitaria en *Revista Praxis Educativa* Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, N° 1, 1995

MASI, A. (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*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

MEIRIEU, P. 2009. Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona. ESF éditur.

MEIRIEU, P. 2001. La opción de educar. Etica y pedagogía. España. Octaedro

MENGHINI, R. Y N. NEGRÍN. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docente*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

MENIN, O. (2008) *Experiencias alternativas a la formación docente*.

OUVIÑA, H. (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*. Buenos Aires: Noveduc.

SANJURJO, L. (2009) *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.

SOUTO, M. (2011) *La residencia: un espacio múltiple de formación* en Mengui, R. Prácticas y residencias en la Formación de Docentes.

TAMARIT, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Prólogo Carlos Torres

TARDIF, M (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea S.A. de ediciones.

Fecha de recepción: 02 de junio de 2013
 Primera evaluación: 25 de junio de 2013
 Segunda evaluación: 27 de junio de 2013
 Fecha de aceptación: 27 de junio de 2013