

Sentidos de la formación en territorios de práctica

Senses of teacher education in practice territories

Sentidos da formação em territórios de prática

María Graciela Di Franco¹

Resumen

La formación de profesoras y profesores es el tema del cual nos ocupamos en nuestras tareas de docencia e investigación universitaria. En este artículo nos concentramos en la formación de profesoras y profesores universitarios para la escuela secundaria en el análisis del caso de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam (sede Santa Rosa). En particular nos centramos en la importancia de una epistemología de la práctica que disputa sentido en una matriz curricular que recupera y potencia a la práctica. En el primer apartado, nos concentramos en analizar los significados y sentidos teorizados por autoras/es de las pedagogías críticas para quienes la práctica educativa es entendida como una forma de poder. En un segundo apartado se justifica la metodología investigativa con la que se lleva adelante este estudio. En el tercer momento, analizamos el sentido de la práctica en las y los docentes que están a cargo de las asignaturas de la Carrera Profesorado en Geografía (UNLPam).

¹ chdifranco@gmail.com. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

Palabras clave: práctica, campo de las prácticas, profesorado universitario, configuración epistemológica

Abstract

The education of teachers is the subject that we deal with in our teaching labour and university investigation. In this article we focus on the education of university teachers for secondary school within the analysis of the case of the Faculty of Human Sciences, UNLPam (Santa Rosa headquarters). In particular we focus on the importance of an epistemology of practice that disputes meaning in a curricular matrix that recovers and enhances the practice. In the first section we focus on analyzing the meanings and reasons theorized by authors of critical pedagogies for whom the educational practice is understood as a form of power. In a second section, we justify the research methodology in which this study is carried out. In the third moment, we analyze the reason behind the practice in the teachers who are in charge of the subjects of the Teaching Career in Geography (UNLPam).

Keywords: practice, field of practices, university professors, epistemological configuration

Resumo

A formação de docentes é o tema central em nossas tarefas de ensino e investigação universitária. Neste artigo focalizamos a formação de professores universitários do ensino médio na análise do caso da Faculdade de Ciências Humanas da UNLPam (Sede Santa Rosa). Em particular, enfocamos a importância de uma epistemologia da prática que disputa o sentido em uma matriz curricular que recupera e potencializa a prática. Na primeira seção, nos concentramos em analisar os significados e sentidos teorizados por autores de pedagogias críticas para quem a prática educativa é entendida como uma forma de poder. Na segunda seção, justifica-se a metodologia investigativa com a qual este estudo é realizado. Em um terceiro momento, analisamos o sentido da prática para os professores responsáveis pelas disciplinas da Carreira Docente em Geografia (UNLPam).

Palavras-chave: prática, campo de prática, professores universitários, configuração epistemológica

Introducción y planteo del problema

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam —formadora de docentes— ha realizado, en el año 2009, modificaciones de los planes de estudio. Entre ellas, se dispone la incorporación del Campo de las Prácticas para la formación de profesores. Este 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 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 Nº 228, 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 y que generen conocimiento profesional del profesor construido a partir de las prácticas. Subyace una epistemología de la práctica que durante mucho tiempo estuvo ajena al examen crítico y esta nueva currícula se postula capaz de discutir esa concepción lineal, positivista. Desde el inicio de la formación se planifica 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.

Las valoraciones, modificaciones y resignificaciones de este campo se producen en el trabajo continuo de docentes, estudiantes, especialistas.

Cada cuatrimestre de cada año planifican, evalúan y reflexionan acerca de las propuestas que se van implementando y las mejoras sobre las que podrían trabajarse. La investigación cualitativa que analizó la complejidad de la implementación permitió la escritura de la tesis *El Campo de las Prácticas Profesionales* en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa para acceder al doctorado en Humanidades y Artes, Mención Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. En este artículo, nos concentramos: a) en analizar los significados y sentidos teorizados por autoras/es de las pedagogías críticas para quienes la práctica educativa es entendida como una forma de poder; b) el sentido de la práctica en las y los docentes que están a cargo de las asignaturas de la Carrera Profesorado en Geografía.

Relación teoría y práctica. La práctica educativa

Comenzamos este apartado preguntándonos acerca de la práctica entendida como una forma de poder, como diría Kemmis (1993), tanto para la continuidad social como para el cambio social, que sigue estando en manos de las/os profesores. 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, 1993).

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, p. 16). Así entendida, no es un hacer, una acción instrumental, el seguimiento de unos pasos; tiene significados que no pueden captarse desde la sola observación. Señala el autor que estos significados de la práctica se construyen en cuatro sentidos: primero, el significado e importancia de una práctica requiere

referir a las intenciones de los practicantes; reconocer que son prácticas socialmente construidas, es decir, son interpretadas en esa comunidad de sentido; construidas históricamente (en relación a biografías, tradiciones educativas y contextos) y políticamente, recuperando su carácter ideológico.

De esta relación de nuestras ideas y las prácticas nos preguntamos: ¿qué teorías?, ¿qué prácticas?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de práctica, de práctica educativa?

En el debate epistemológico y metodológico, teoría y práctica han tomado rumbos diversos; en una primera mitad del siglo pasado adhieren a una variedad de tradiciones disciplinarias y también variedad de métodos. A mediados de los sesenta, con la consolidación de las ciencias de la educación, se gestan espacios de tensión donde el interrogante que avanza es la relación entre teoría y práctica, es técnica, práctica, crítica. Estas perspectivas estructuraron el debate acerca de la naturaleza de la educación, estimulada por la obra de distintos autores cuestionando su sentido.

Joseph Schwab, en 1969, manifestó que el campo del currículum estaba moribundo. Lo consideraba así porque pudo observar que se había corrido a un planteamiento teórico, alejándose de su naturaleza práctica. Señalaba la huida del campo mismo; huida del campo hacia arriba; huida del campo hacia abajo y huida del campo hacia la barrera. Para recuperar ese campo, propone acercarse a la naturaleza práctica del mismo; distinción que requiere reconocer la existencia de acciones técnicas y prácticas. Las primeras, dirigidas por una trama de ideas teóricas preestablecidas, que constituye un modo de seguir reglas efectivas, lo que refiere al modo de hacer las cosas. Mientras que la acción práctica consiste en hacer la acción, la cual está guiada por ideas morales relacionadas con el bien común. Ofrece un argumento fundamental respecto a la deliberación práctica, dado que se caracteriza porque sus decisiones guían la acción posible (también para las

modalidades casi práctica y ecléctica) resolviendo cuestiones a las que se enfrentan diariamente las/os educadoras/es.

Coetáneos en esa época, pero de una tradición intelectual diferente, el filósofo de la ciencia social Habermas (1982) también recupera a Aristóteles, sus nociones sobre los modos de razonamiento para cuestionar la naturaleza y funciones de la ciencia social. Trabaja a partir de la teoría a de los intereses cognitivos. Según Aristóteles, diferentes formas de ciencia emplean distintos modos de razonamiento y sirven a diferentes clases de intereses mediante el conocimiento constitutivo. La ciencia empírico analítica, de medios-fines, guiada por un interés *técnico*; las ciencias hermenéuticas orientadas por el interés *práctico* encaminado a la interpretación y deliberación. El interés *emancipador* lo argumenta a partir de la reconstrucción de la noción de teoría (siguiendo la tradición de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt) e incluyendo las prácticas de los científicos sociales que trabajan orientados por la racionalidad, la justicia y la libertad.

El “lugar” y “tiempos” de la práctica

En la formación docente, es frecuente reconocer que se teoriza sobre la práctica en tiempos y espacios distintos a la práctica misma. Estas construcciones tienen que ver con la interpretación entre *pensamiento* y *acción*, entre las acciones de los practicantes y las ideas, teorías que subyacen. La reflexión en este sentido permite analizar el poder de las ideas para guiar la acción, y el contexto y la acción configuran las ideas. Kemmis (1993) propone ampliar la concepción entre teoría y práctica para entenderla en términos de procesos públicos, es decir, en términos de relaciones y estructuras sociales. Esto implica analizar que ambas están separadas por la división del trabajo y diferenciación de la función en las estructuras institucionales de la enseñanza actual. Por ello, es fundamental tener claro de qué prácticas y de qué teorías hablamos y de quiénes, para poder advertir

la complejidad de las relaciones que se generan. Al explicitarlo, advertimos que “es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido (como prácticas de cierta clase) y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia, social y material. [...] La teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro” (Kemmis, 1993, p. 31).

Serán los procesos públicos —prácticas—, de reflexión crítica y autorreflexión, los que se gestan en la investigación y en las/os profesoras como investigadores (Stenhouse, 1987; Dewey, 1960) mediante el debate en la esfera pública. La política del debate señala que la relación entre teoría y práctica es una función cognitiva, es un asunto de roles sociales, es un proceso público y una práctica social.

Esta es la línea investigativa de Donald Schön (1996) en *el practicante reflexivo*, quien ha avanzado en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en el siglo XX. Es quien propone una “nueva epistemología de la práctica”, dado que el conocimiento está en la acción. La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al docente, y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a este. Concibe la reflexión —entendida como una forma de conocimiento— como un análisis y propuesta global que orienta la acción.

Stenhouse (1987) centra su análisis en comprender que la enseñanza y el currículum, como la propia educación, son problemáticos. A partir de esta fundamentación entiende que el problema básico del currículum reside en las relaciones de las ideas con la realidad. Una cosa es lo que habitualmente se plasma por escrito en un proyecto y otra distinta lo que ocurre en el aula, ya que los currículos, como especificaciones que pueden trabajarse, son siempre hipotéticos y perfectibles. Un currículum cambia por las/os

profesoras/es que entienden mejor lo que hacen, lo que las/os habilita a ser un/a investigador/a permanente de su propia práctica. “La mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del currículum se produce gracias a la mejora del arte del profesor, no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano” (Stenhouse, 1987, p. 27).

Carr (1996) describe varias perspectivas entre teorías y prácticas. *Práctica es todo lo que no es teoría*, describe la perspectiva de la oposición. La teoría es generalización, universal, independiente del contexto, atemporal, se conoce por la palabra, mientras que la práctica solo puede resolverse actuando, en una situación determinada, concreta, particular, contingente. En educación esta división no es tan simple, por lo que resulta insuficiente, ya que subestima que quienes desarrollan prácticas educativas tienen que reflexionar sobre lo que hacen y por tanto teorizar sobre ello. *Toda práctica está cargada de teoría*: aquí no hay oposición, sino dependencia de la práctica a la teoría. Toda práctica presupone un conjunto de significados, creencias, y siempre está orientada por un marco teórico. En esta línea, la idea de práctica parece regirse por una especie de sentido común implícito, tácito y no articulada, o por una teoría elaborada, y esto desconoce que la práctica no puede orientarse por pura teoría. *La práctica eficiente precede a la teoría*: Carr (1996) encamina esta línea de pensamiento, de autonomía de la práctica, dado que saber cómo es anterior a saber qué, y asegura que teorizar es una práctica entre otras. Es importante destacar que las descripciones son incompletas por sí solas, y puede que las tres sean necesarias, esenciales para entender las prácticas, para no entenderlas como incompatibles, aisladas, excluyentes.

El enfoque crítico (Giroux, 2013; McLaren, 2013; Freire, 2006) 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 plantean 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. De este modo, postulan la reflexión crítica en contextos de actuación.

Por ello, se entiende la práctica docente como una práctica humana y social (Carr, 1996; Schön, 1992; Edelstein, 2011; Davini, 2015; Errobidart y Chapato, 2007; Pruzzo, 2013) altamente compleja, apoyada en distintos puntos de vista, perspectivas que difieren en los distintos momentos históricos sosteniendo, conflictuando, resistiendo a los valores dominantes en un sistema educativo determinado (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993; Da Silva, 1997). Una práctica condicionada por la cultura social, institucional, crítica, experiencial, donde el significado de los intercambios —que se producen en el cruce de culturas— definen el sentido político y la calidad de su desarrollo (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). 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 esta práctica, el docente es entendido como un profesional activo: “deja de ser mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa así, en el desarrollo significativo del conocimiento y de la práctica profesional” (Carr, 1996, p. 132). Esta mediación la lleva adelante como “práctico reflexivo” (Schön, 1992) activando procesos de reflexión: el conocimiento está en la acción (es

un conocimiento tácito que no siempre podemos explicitar, es un modo de hacer); luego, se retoma el pensamiento desde elementos intuitivos (emocionales, creativos) como racionales (selección y análisis de la información) que interactúan para generar formas de intervención. Estos constituyen los momentos que describe el autor: la *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en la acción*. Lo más importante en esta última reflexión es su función crítica ya que nos permite comprender las situaciones problemáticas y reestructurar las estrategias de acción; permite tomar conciencia, esclarecer las restricciones culturales (Carr, 1996; Pruzzo, 2013), y contrastarlas con teorías pedagógicas y epistemológicas formalizadas.

Complejidad de la práctica

Abordar la complejidad de esta práctica no puede explicarse exclusivamente por fundamentos racionales, como si cada una de las decisiones fuese un acto elaborado, apoyado en criterios estables, es decir, en esquemas teóricos que se caracterizan por un pensamiento racional sistemático y consciente. Más bien, podríamos decir que —siguiendo a Pierre Bourdieu—

Lo que define a las prácticas no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que esta impone (...). Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero. (Edelstein y Coria, 1995, p. 24).

Bourdieu (1991) señala que las prácticas no consisten en una aplicación mecánica de ideas y conceptos construidos durante la etapa de la formación, sino que está constituida por esquemas prácticos de acción en los que intervienen las experiencias previas de los sujetos, las condiciones que impone el campo donde se desarrollan y también las significaciones que han

tomado en sus esquemas teóricos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993) los conocimientos de la formación de grado o inicial. Los mismos autores definen los *esquemas prácticos o de acción*, como “los modelos de actividades o tareas ligadas a un determinado contenido” (1993, p. 137). Estas actividades o tareas le permiten al docente desarrollar su práctica escolar: en primer término, en relación a las tareas vinculadas estrictamente a la enseñanza del contenido curricular, pero también en relación a la direccionalidad de otras actividades que emergen en el aula, sin ser estrictamente “actividades académicas”. Constituyen un conjunto de supuestos que dan sentido al mundo, no como simple reflejo de la realidad, sino como algo construido a partir de esa realidad en la interacción con otros y con la propia experiencia. Estos esquemas prácticos posibilitan enfrentar las situaciones cotidianas, consolidando su validez en la posibilidad de interpretar el contexto, de comprender, y son la base para la toma de decisiones en la acción. Tales esquemas prácticos, construidos —en relación a la docencia— principalmente en la larga experiencia que se tiene como alumno dentro del sistema educativo, son comunicados o transmitidos en la socialización laboral por los docentes que ya se desempeñan en el sistema, y resultan especialmente eficaces en la medida en que sintetizan la experiencia social vivida. Cuando hablamos de “práctica” nos referimos, siguiendo a Davini (2015), a la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos. Tal como plantea esta autora, 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; la estructura de los planes de estudio, que tienden a organizarse en disciplinas o materias aisladas, a la espera de que los alumnos integren aquello que se les enseñó en forma aislada, y las prácticas de enseñanza que tienden a que los alumnos asimilen los contenidos sin que, con frecuencia, comprendan qué valor tienen dichos contenidos respecto de sus necesidades y de la solución de los problemas de la realidad.

Como expresa Liliana Sanjurjo (2008, 2009), en su análisis acerca de la formación docente, los trayectos más asistemáticos y acríticos, 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 Trillo Alonso, 2008) se 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.

Práctica, teorías, praxis

Freire nos ayuda a pensar en el lugar de la teoría, de la práctica, de la praxis como ideario emancipador, buscando en la educación las herramientas que liberen del despojo, del sufrimiento, de las injusticias, para construir un mundo posible que devuelva la confianza frente a la inmovilidad que genera el capitalismo, haciendo responsables a los dominados y naturalizando sus formas de vida. La relación teoría y práctica en la pedagogía freiriana encuentran en la praxis un modo auténtico de concienciación, de construcción de ciudadanía como derecho. Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo —palabras de la *Pedagogía del oprimido* (1970)—, donde Freire plantea la indisoluble relación entre ambas. Si se niega reflexión o acción se cae en activismo o subjetivismo, formas erróneas de entender la realidad. Esto implica la búsqueda de un nexo dialéctico entre acción y reflexión, entre teoría y práctica, entre la pedagogía teórica que ofrece la universidad y la realidad de la educación de cada día, la lectura de mundo y la lectura de la palabra, lo que es lo mismo decir la pedagogía que se verbaliza y la que se practica. Esta reflexión que articule una teoría

profunda con una práctica comprometida es eje central para gestar una teoría que pudiera convertirse en la práctica, en la voz, en el instrumento de expresión de las personas que no podían ofrecer su palabra. Por lo tanto, de allí nace la vocación de vincular teoría y práctica para contribuir a la transformación cultural.

“Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (Freire, 2006, p. 30). Ambas constituyen el movimiento dialéctico.

La formación en las prácticas

Dice María Cristina Davini (2015) que la formación en las prácticas ha adquirido un importante peso en los nuevos diseños curriculares en la formación docente.

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial, y sobre todo en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión. (Davini, 2015, p. 42).

Formación docente que requiere reflexionar profundamente sobre el programa formativo, porque sabemos que no alcanza con incluir espacios de práctica a lo largo de la formación si no se piensan, además, transformaciones profundas en ese sentido. Respecto a esto, si los procesos que se llevan a cabo lo hacen del mismo modo que se han hecho históricamente, esta inclusión de las prácticas podría no generar transformación y se convertirían en una moda pedagógica que no genera cambios.

Es en este sentido que José Ignacio Rivas Flores (2018) analiza que la formación del profesorado históricamente se ha estructurado en

dependencia al sistema educativo, atrapado entre la capacitación profesional y la científico-pedagógica con el avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular. De allí la necesidad de generar una ruptura epistemológica para la descolonización de la formación del profesorado al recuperar la experiencia. Aquí será central la reflexión como un modo de articular de teoría y práctica, saberes teóricos con saberes experienciales (Anijovich y otros, 2018). Experiencias en las que se tejen saberes no necesariamente académicos que terminan confluyendo en la práctica profesional (Hernández y Sancho Gil, 2019). La formación docente que desde el enfoque crítico-social se ubica entre la reproducción y la resistencia (Hernández Aragón y Flores Hernández, 2020).

Andrea Alliaud (2019) plantea desde sus investigaciones contemporáneas hacer foco en la recuperación de los “saberes de la experiencia” o “saberes de oficio” y resalta la importancia que ellos tienen para toda la formación y en especial para el campo de las prácticas que se analiza en este artículo. Estas prácticas de formación tienen un poder performativo mayor que los discursos y nos exige reflexionar acerca de cómo enseñamos a enseñar.

La investigación situada, voces de las y los actores involucrados

En esta investigación, se utiliza una metodología interpretativa cualitativa, ya que el interés radica en la comprensión de un proceso curricular que se somete a evaluación a partir de la implementación del Campo de la Práctica, recuperando las voces de los diferentes actores involucrados, como así, también, de las fuentes analizadas en el contexto en que se producen. Tal finalidad implica analizar la matriz curricular en complejidad, comprender sus múltiples interrelaciones para construir y reconstruir categorías teóricas y posibles alternativas que provoquen mejora en la tarea educativa de la formación y desarrollo profesional de profesores. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez y Metzdorff, 2018) promueve

la participación en procesos de indagación, y acción colectiva en el campo investigativo y de formación, constituyendo una polifonía narrativa (Aguirre y Porta, 2019).

Se decide por esta metodología, buscando analizar los sentidos de la práctica instituidos y, a partir de estas comprensiones, ofrecer posibilidades de cambio. Es decir, las mudanzas del plan se producen por investigación curricular y no solo por prescripción curricular. Busca que la recolección de los datos permita entender la particularidad y complejidad de la realidad de la formación. Se ha evitado la utilización de un único método de recolección de datos, para que la diversidad favorezca la comprensión del problema a indagar, por lo que se trabaja con entrevistas, encuestas, registro de clases y bases documentales (contenidos mínimos, carpetas escolares, evaluaciones, libros de texto, etc.).

Los procedimientos para la búsqueda de información, el análisis y la reflexión están centrados, en un primer lugar, en diseñar colaborativamente acciones desarrolladas como prácticas de formación y desarrollo profesional para lo que la búsqueda de información estará orientada a la planificación colaborativa, articulando la universidad y la escuela, en la articulación de saberes y la práctica educativa y en la formación docente y la disciplinar.

En un segundo momento, nos proponemos recuperar las voces de docentes –actores de esta investigación curricular– a través de: entrevistas y encuestas a docentes de la totalidad de las cátedras que integran el plan, que se desarrollaron durante el 2018 en la misma facultad de Ciencias Humanas. Para este trabajo, hemos recortado el análisis a los significados de práctica y de campo de las prácticas en las voces de profesoras y profesores del Profesorado de Geografía. Este ejercicio nos permitirá explicitar la diversidad de sentidos construidos que se traducen en modos de pensar, y actuar como un habitus académico que encuadra la toma de decisiones curriculares.

Sentidos de la formación en territorios de práctica

Se analizan y se discuten significados construidos, centrando la atención en los significados de aspectos de la vida académica de las personas, de los modos de organizar, sentir, pensar sus prácticas. Se busca comprender la visión de las profesoras y los profesores respecto de la práctica, su relación con las teorías, cuándo comienza la práctica y cuál es su valor formativo. Se pregunta Marta Souto (2021), ¿cuál es el sentido de la *formación en las prácticas*?:

Formar en las prácticas es ayudar a introducir nuevos sujetos docentes en esas prácticas para cumplir la función social y política de enseñar. Esa formación también tiene su historia y sus modalidades establecidas más allá de reformas curriculares. Podríamos preguntarnos: ¿nuevos sujetos para transmitirles lo que la costumbre marca o para transformar el campo introduciendo nuevas formas? Las prácticas de formación tienen por escenario los institutos de formación y, en lo referido a las prácticas, también las escuelas donde la enseñanza se lleva a cabo. Esperar que la vida de estas instituciones cambie es una opción, generar cambio en la formación misma que pueda revertir sobre las prácticas de enseñanza, es otra. Parecería que la segunda opción merece ser indagada y que ambas pueden combinarse. (p. 6).

La cultura académica institucional impregnada por una historia ha favorecido/resistido miradas y perspectivas respecto a estas relaciones. Desde los documentos oficiales, las/os profesoras/es de Geografía que participan en la Comisión disciplinar de Geografía en ANFHE, dejan explicitado:

La formación profesional docente hace a la especificidad del desempeño en contextos de intervención no restringidos, que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas. Se considera que es una formación disciplinar que hace explícito y visible su compromiso social y político, que procura la construcción de ciudadanía en el marco de esta explicitación, que propende a la articulación entre teoría y práctica, entendida como reflexión sistemática, crítica y situada, en contraposición a la noción aplicacionista-instrumental de la práctica respecto de la teoría. (2014, p. 41).

Esta formación es analizada en el documento como un proceso permanente y continuo, que abarca la totalidad de la trayectoria formativa de los sujetos que en ella participan, distintos tipos de saberes y conocimientos, inclusión de diferentes formatos y dispositivos didácticos; generación de condiciones para que los estudiantes y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los comprometa en experiencias que trascienden el aula universitaria. Exige en la actualidad comprender y actuar en las diversas y cambiantes situaciones en las que se desempeña el docente, para lo cual la formación debe incluir en su repertorio la participación en diversos ámbitos de producción cultural, científica, artística, social, con particular atención a sectores sociales en situación de vulnerabilidad (ANFHE, 2014).

Es decir, que si bien el estilo institucional es definido por dimensiones inter e intrasubjetivas, la existencia de acuerdos, normas, documentos públicos y normas públicas pueden fortalecer los espacios de trabajo o de resistencia en los modos de organizar la vida en las organizaciones. Por ello, no puede comprenderse la práctica sin hacer referencia a las *autocomprensiones* de quienes la ejercen, las cuales no referencian solamente algo subjetivo, sino que es también interpretativamente comprendido por otras/os y enmarcado por la historia, la tradición, la ideología. Para indagar sobre estas comprensiones, este estudio está muy anclado en la realidad, contamos a nuestro favor conocer mucho del campo y poder describirlo en términos de posicionamientos políticos, epistémicos, curriculares, geográficos. El verdadero ejercicio está unido a aprender a escuchar las voces de las/os otras/os, de las otras personas que tienen una trayectoria de formación, de acomodación, de resistencias. Una escucha profunda, que nos permita considerar diferentes concepciones y posiciones políticas que estén presentes. Para explicitar cómo se traduce en nuestra interpretación, enhebramos en este apartado retazos de conversaciones que nos permiten visibilizar qué se entiende por práctica. Afinamos la escucha con docentes.

Convertimos la propia voz en categorías analíticas, reunimos significados, sentires y argumentos para la comprensión articulada.

De este modo, la práctica educativa se constituye en forma de poder tanto para la continuidad como para el cambio social. Las interpretaciones construidas:

La práctica como comprobación, aplicación.

Toda clase está pensada como una práctica. No es solo el trabajo práctico. Un trabajo práctico es un modo de pensar una forma de abordaje que a futuro podrán poner en práctica, pero la clase misma en sí tiene estrategias de desarrollo que a futuro pueden ser asimiladas y apropiadas para llevar a la práctica. Es como que cada clase, cuando yo estoy en mi casa armando la clase, estoy pensando que esto que voy a decir tiene que ser apropiado para reproducirlo (EDD10.GAA, comunicación personal, 2018).

La práctica permite ver la teoría concreta/estructuras conceptuales en dimensión real.

Para mí, es poner lo que serían las estructuras conceptuales en un plano de dimensión real o lo más cercano a la realidad, para que el estudiante lo pueda percibir según su práctica diaria digamos, o su práctica de vida, para mí es eso. Y si no puedo llevarlo al terreno, también lo puedo acercar desde un artículo periodístico, de un video, de una imagen, tratar de llevarlo a una dimensión real (EDD6.GR, comunicación personal, 2018).

La práctica es conceptualizar desde la empiria.

[...] que ellos puedan conceptualizar permanentemente desde la empiria, [...] en ida y vuelta de retroalimentación (EDFG1.FS, comunicación personal, 2018).

[...] podemos ver en una salida y después venimos y leemos la teoría y vemos qué es lo que se modificó, qué se mantiene (EDD12.B, comunicación personal, 2018).

Teoría y práctica acción recíproca de necesidad.

el lugar que ocupa es transcendental en tanto que le permite al que se forma ir visualizando que se pueden mostrar diferentes, pero que también se unen, se combinan y son una dupla necesaria en el aprendizaje (EDFD1. P, comunicación personal, 2018).

La práctica en el sentido de situación problema.

Práctica en el sentido de resolución de problemas/situación problema. No quiere decir que uno las vaya a resolver, pero sí dar cuenta de algunas posibles soluciones, otras miradas, otras aristas, y me parece que eso es poner en situación y conocimiento otros contextos (EDD8.GAL, comunicación personal, 2018).

La práctica como conocimiento en situación de enseñanza (se pregunta cómo hacer, no aplica directamente).

[...] la práctica no solamente sería ir al aula, eso también sería un momento de la práctica. Creo que la práctica tiene que ver con esto mismo de situar ese conocimiento en situación de enseñanza (EDD5.EG, comunicación personal, 2018).

La práctica es poner en acción el ejercicio profesional.

Por eso, justamente, la práctica al ponerla en acción, uno tiene que vincular la teoría con la práctica; digamos, no se desprende una de otra, lo que pasa que ahí vamos a lo que es el práctico o el profesor novel y el docente experto, digamos, por ahí el profesor novel se caracteriza por tener toda la teoría más presente y en la práctica a veces o duda o toma resoluciones que no son las que después, cuando reflexiona, tomaría, pero esto es un camino que se va construyendo, aunque se pone énfasis en el último año, como decíamos hoy, entonces, el docente experto, cuando pone en acción ese ejercicio, entiendo yo que relaciona mucho más expresamente la teoría con la práctica (EDFD5.DE, comunicación personal, 2018).

La práctica como análisis de la escuela que tienen dentro, condiciones materiales de trabajo.

[...] no asocio necesariamente la práctica al hacer y por ahí justifico las propuestas, por lo menos la que estoy pensando en pedagogía, a veces también la práctica no es hacer, sino analizar la práctica. [...] Pensar en que revisen la escuela que tienen dentro, con algunas categorías o nociones (EDFD2.PE, comunicación personal, 2018).

La práctica es poner en acción, contexto, con otros, sentido, teoría que orienta.

Para mí, significa 'poner en acción' con otros, con una clara intencionalidad y siguiendo una teoría que orienta, no determina (EDD14.GA, comunicación personal, 2018).

Por práctica entiendo interactuar con contextos situados, desarrollar distintas capacidades que permiten conectarnos con diferentes espacios y/o personas. Aprendí que pueden hacer significativos los contenidos disciplinares (EDD13.IG, comunicación personal, 2018).

La práctica tiene que ser una práctica situada y contextualizada y yo creo que también esto ha invitado a romper con la práctica propiamente dicha que se realizaba en el término de 10-12 clases en el aula y le damos más importancia a la vinculación con otros actores, con la institución con otros proyectos institucionales, con la nueva forma de pensar la institucionalización (EDFD6.RD, comunicación personal, 2018).

Bien interesante resulta, en nuestra interpretación, hacer públicos estos sentidos en los que perviven significados históricos, tradicionales, resistentes, transformadores, edificantes todos en la construcción compartida que implica un plan de estudio con la finalidad de formar profesoras/es.

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, una racionalidad técnica que permite prescribir la teoría que dará forma a la práctica (Carr, 1996; Kemmis, 1993). Da cuenta de aprendizajes apropiados anteriormente o de forma simultánea, los exterioriza y valora en tanto compromete con la realidad. El valor es otorgado por una trama de ideas teóricas establecidas de antemano que guía el modo de hacer las cosas: “cuando armo la clase estoy pensando esto que voy a decir tiene que ser apropiado para reproducirlo”. Desde la perspectiva de los investigadores del conocimiento base, se estaría representando el intento de determinar lo que las/os profesoras/es saben sobre su materia y cómo trasladan ese conocimiento a los eventos curriculares de la clase. Las teorías se presentan actualizadas, críticas, ricas para comprensiones conceptuales y metodológicas capaces de ser transferidas por lo que las/os docentes deben promover *cambios y motivaciones afines a situaciones de contexto*.

La práctica permite percibir, ver, entender, respirar cómo la teoría se concreta; ver las estructuras conceptuales en dimensión real. La teoría explica, anticipa, predice, ofrece generalizaciones y aporta 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. Una nueva perspectiva reconoce que teoría y práctica están presentes en todo momento de la formación. Hay entre ellas vínculos de reciprocidad, de combinación, de necesidad y de simultaneidad. En términos freirianos, una praxis teórica, desde un contexto teórico se toma distancia para clarificar el sentido de la acción y es auténtica solamente en la medida en que no se interrumpe de acción en acción, constituyéndose ambas un proceso continuo. *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, 1992; Stenhouse, 1987) 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, irrepitable, incierta, difícil de controlar, compleja, heterogénea e implica siempre valoraciones, puntos de vista. La diversidad es lo deseable en tanto ofrece el conflicto como modo de reflexión. La práctica entendida de este modo se vuelve inagotable en el proceso formador y en la vida escolar y la práctica educativa es entendida como una actividad plural. Diría Schön:

En el mundo concreto del practicante, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los

materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta, tiene que descubrir el sentido de una situación, que al principio no tiene ninguno. (1996, p. 65).

La práctica te invita a reflexionar los contenidos en otro contexto, el contexto escolar; 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.

Al plantear la práctica como el conocimiento que debe ser enseñado nos ubicamos más bien en el campo de las didácticas especiales y en las teorías que analizan la perspectiva didáctica del conocimiento y el conocimiento profesional del profesor (Tamir *et al.*, 2007; Elbaz, 1983; Shulman, 1989). En general, no es esta una mirada frecuente en la formación, quedando más bien relegada a las didácticas especiales y a la residencia. Este conocimiento didáctico hace referencia a los propósitos para enseñar la disciplina en determinados niveles escolares y atendiendo a características de los estudiantes; así, cómo seleccionar y adaptar contenidos, materiales escolares. Se distingue de miradas anteriores en tanto se pregunta cómo hacer. Por ello que lo traduce en una transposición didáctica que en la universidad prácticamente no se realiza. En palabras de Marcelo (2002), esa enseñanza requiere de las formas más apropiadas de representación del contenido para un grupo de alumnos dado; conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza que hacen del contenido comprensible para unos estudiantes en concreto.

En relación a la práctica que pone en acción el ejercicio profesional, nos habilita a interrogarnos acerca del sentido de la profesionalización, de las discusiones que genera y de las contradicciones que permanecen implícitas. La racionalidad crítica nos ofrece argumentos a favor del docente como

profesional intelectual. En este caso, la profesionalidad parece más bien relacionada con la articulación teoría y práctica, el lugar en el que las ubican los profesores noveles y expertos y su desempeño en la escuela. Guarda coherencia esta postulación con la idea de llegar a la práctica a partir de los años superiores de la carrera. Esto permite formarlos autónomos y críticos para cuando puedan ejercer solos la profesión y permite también respetar los tiempos de los estudiantes para aproximarlos a la práctica áulica.

La práctica como análisis de la escuela que tienen dentro/condiciones materiales de trabajo, entender la práctica no como acción, sino como análisis en el contexto de la formación y al interior de una disciplina. Este análisis permitiría indagar acerca de los contenidos de más valor, qué han aprendido, qué tipo de conocimientos han construido, más que la relación entre aprendizaje y cambio social o aprendizaje y contexto. Pondría foco en una mirada más bien autorreferencial para explicitar esa escuela interiorizada desde instituidos hegemónicos difíciles de fracturar, e imprescindibles para la reflexión. Por eso, analizar la escuela que llevamos dentro explicita los esquemas prácticos construidos en la experiencia, en el sistema educativo, y que, socialización laboral mediante, sintetizan la experiencia social vivida. Esta mirada sobre la propia historia se realiza necesariamente con otros, para analizar lo singular y compartido de la práctica, la particularidad y generalidad que encierra (Sanjurjo, 2009). El valor de la práctica es destacado, en este caso, como espacio de análisis del lugar y modo de las condiciones materiales de trabajo en tanto que la asignatura se desarrolla en los últimos años de la carrera y el ejercicio profesional es próximo. La propuesta del campo de la práctica se sostiene en esa argumentación para avanzar en dimensiones relacionadas a lo personal, a lo profesional y a lo laboral en el compromiso con la práctica.

El eje más potente es poner en acción, en contexto, en la escuela, con otros, con teorías que orienta y no determinan, nos ayuda a pensar una práctica que

se desarrolla en escenarios singulares, situada en espacio y tiempo. Allí, las decisiones que se tomen serán únicas, particulares, y donde entrarán en juego subjetividad, formación y habitus.

Las teorías de la práctica cotidiana situada nos señalan que las personas que actúan y el mundo social donde actúan no pueden separarse (Lave y Chaiklin, 2001). 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 a 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 y Chaiklin, 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. Y más que preguntarnos por las relaciones entre las personas y los contextos nos preguntamos: “cuáles son las relaciones entre las prácticas locales que descontextualizan las maneras en que las personas actúan juntas, tanto en los contextos como a través de ellos” (Lave y Chaiklin 2001, p. 34). La descontextualización es la forma más frecuente de la formación universitaria; descontextualizar es formalizar, es aumentar los niveles de abstracción para hacer generalizable y valioso al conocimiento. Esto implica relaciones de poder en relación a quién produce esas distancias, quién accede a su comprensión. Por lo tanto, debe discutirse esta idea para no vaciar de sentido al contexto, como si fuera un recipiente que recibe lo que se lleva de la universidad, perspectiva de origen euroamericano junto con la desobjetivación —notas particulares de la formación teórica.

La contextualización, la construcción de subjetividades, la construcción social y compartida de un proceso identitario permite sostener que las prácticas

producen saberes en ese contexto de heterogeneidad de actores y sentidos. Las voces recuperadas sostienen que es una acción intencional *con otros*: “nuestra concepción del Otro no es nunca contemplativa: lo que nos une a él es un momento de nuestra praxis, una manera de vivir en lucha o en convivencia, la relación concreta y humana” (Sartre, 1960, p. 123). Es decir, que el centro se ubica en la relación intersubjetiva entre quienes coparticipan en la interacción social. En esa interacción comienza a gestarse el aprendizaje, tal como se señala en las entrevistas grupales. La reflexión sobre estas relaciones habilita generar una comunidad de práctica con la finalidad de compartir aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre las prácticas (Hernández y Sancho Gil, 2019; Imbernon y Martínez Bonafé, 2008). Cuando se constituyen en comunidades de aprendizaje (Elboj Saso *et al.*, 2016) el foco estará puesto en las instituciones formadoras como agentes de cambio social, lo que constituye el sentido político, la *intención*, de la formación de profesoras/es. Ubicados en contexto, reconociendo que esta formación inicial hunde sus raíces en un proceso de identidad profesional tal como mencionan las primeras graduadas de este plan 2009, el campo de la práctica habilita lecturas de mundo y lectura de la palabra (Freire, 2006):

Es un modo de aprender que para mí es fundamental [...] Aprendo haciendo [...] y siempre con otros (compañeros, profesoras, estudiantes, vecinos) la práctica me ayuda a formular preguntas, los textos casi ninguna [...] En las salidas, los talleres, el recorrido al barrio, me imagino a geógrafos y geógrafas intentando analizar problemas, generando hipótesis, pensando modos de intervenir. (EDR. PR7).

Mediante la lectura del mundo se amplía la conciencia crítica para las estrategias de acción política, a favor de una praxis de liberación. La misma está sostenida en principios que dan sentido a la lucha por el poder, el reconocimiento de conflictos, el desarrollo de estructuras de posibilidad para poder pensar el inédito viable (el *todavía no* de Bloch). Este inédito viable que es la espera activa, ayuda en la reinención del mundo desde la praxis crítica. Por ello, la lectura del mundo anticipa la lectura de la palabra.

Formarse en este sentido es alcanzar comprensiones más complejas de las lecturas de texto y de las lecturas de contexto, volvernos epistemológicamente curiosos para conocer la práctica, practicar mejor y reflexionar en y a partir de la práctica. El contexto teórico de la formación es indispensable para leer los modos dominantes del contexto cultural, y debe ser un contexto de quehacer, de acción, donde es indispensable vivir la experiencia de la práctica. Esta dialéctica plena debe vivirse en las instituciones formadoras.

Freire (2006) ofrece pensar la posibilidad utópica frente a miradas únicas, naturales, y poder pensar epistemologías alternativas que nos corran de ese estrabismo epistemológico (Romao, 2007) generado por las epistemologías occidentales. Santos (2010) plantea la relación fantasmal entre teoría y práctica, porque las prácticas transformadoras en Latinoamérica han sido protagonizadas por grupos sociales cuyas historias estaban invisibilizadas, desaparecidas en esa teoría crítica. Las distancias entre teoría y práctica son fundamentalmente diferencias epistemológicas, ontológicas, políticas. A partir de ellas se fabrican ausencias desde modos únicos de construir saberes (los de rigor científico), tiempos (únicas direcciones y sentidos), jerarquías en las diferencias (racial, étnica, sexual), una escala dominante (universal, global) y modos de producción (capitalista). El campo de la práctica podría ayudar a pensar una formación que ponga en tensión el modelo epistémico universitario desplegado por la modernidad, y discutir el tipo disciplinario como la organización arbórea de sus estructuras, en palabras de Lander (2000). Una formación centrada en un campo de la práctica, en sentido decolonial, propone poner en tensión la estructura triangular de la colonialidad, para dar lugar a una sociología de emergencias (Santos, 2010): la ecología de *saberes*, y poner en diálogo con saberes urbanos, populares, de territorios marginados; reconocer otros *tiempos* de vivir en comunidad, de compartir, de aprender; de reconocimientos de *diferencias no jerárquicas* en relación a cuerpos, sexualidades, subjetividades, paternidades;

articulando y valorando *lo local* para hacer dialogar/fracturar lo global y reconociendo modos de *producción* cercanos al territorio de prácticas, organizaciones populares, cooperativas, organizaciones autogestionadas, economía solidaria. Se producirá una cantidad de realidad que permitirá pensar relaciones entre teoría y práctica y una nueva geopolítica del conocimiento.

A modo de reflexiones provisionales en este recorrido

Esbozamos, en este trabajo el recorrido de una política pública en relación con la formación docente desde los contextos macros que avanzan en sentidos genéricos y extendidos como política educativa. En ese amparo, hemos puesto en diálogo una de las dimensiones medulares en las transformaciones de la formación docente, como es la epistemología constitutiva que incluye a la práctica como dimensión fundamental y transversal a toda la carrera del profesorado. Lo hacemos para comprender lo que sucede en la formación universitaria y poder intervenir gestando procesos de resistencia e insurrección que permitan discutir naturalizaciones y prácticas hegemónicas que devuelven el sentido transformador del que nos habla Paulo Freire. En estos modos, en el territorio construido, ejemplificamos las contradicciones en los discursos y las valoraciones del Campo de la Práctica. En estos procesos, nos enredamos y desenredamos en el debate y en los conflictos de las prácticas en tanto herramientas políticas, innovadoras y eje de un proyecto político profundo para comprender nuevas formas de entender la formación de profesorado. Así, el análisis de significados y sentidos ofrecidos por profesoras y profesores, nos permiten reflexionar y se transforman en ajustes de brújulas que orientan nuevas decisiones —nuestras decisiones— a favor de una formación docente que seguimos necesitando crítica, insurgente y cuestionadora.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2019). El Campo de la Práctica en la Formación docente. Material de trabajo para educadoras y educadores. *Cuadernos de IICE, 1*, 1-38.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico narrativa. *Espacios en Blanco, 1*(29), 161-181.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (2014). Lineamientos para las carreras de profesorado universitario. Comisión disciplinar de Geografía.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco, 1*(28), 75-90.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Humanidade.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- 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)*. Losada.
- Dewey, J. (1960). *La ciencia de la educación*. Losada.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2016). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Errobidart, A. y Chapato, M. (2007). *Investigaciones e formación inicial y prácticas docentes*. Miño y Davila.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa, 17*(2), 13-26.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández Aragón, M. y Flores Hernández, A. (2020). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco, 1*(31), 27-40.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(4), 68-87.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Lave, J. y Chaiklin, S. (2001). *Estudiar las prácticas*. Editorial Amorrortu.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. FACES-UCVUNESCO.
- Mclaren, P. (2013). La educación como una cuestión de clase. Entrevista a la especialista Peter Mc Laren. *Praxis educativa*, 17(2), 79-90.
- Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Editorial Brujas.
- Rivas Flores, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Espacios en Blanco*, 1(28), 13-31.
- Romao, J. (2007). Razones oprimidas. En Y. Velazco (Coord.), *Paulo Freire: praxis de la utopía y de la esperanza*. Universidad de Colima.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schwab, J. (1969). Un enfoque práctico para la planificación del currículo. .El Ateneo.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza*. Paidós.
- Santos, B. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Editorial Trilce.
- Sartre, Jean Paul (1960) *Crítica de la Razón Dialéctica*, Libros I y II. Losada
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552/pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Suarez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco*, (28), 49-74.
- Tamir, P. (2007). Professional and personal knowledge of teachers and teachers educators. *Teacher and Teaching Education*, 7(3), 263-268.