

El sentido de la práctica docente en la formación universitaria. Entrevista a Graciela (Chachi) Di Franco¹, UNLPAM, Argentina

The Meaning of Teaching Practice in University Education. Interview to Graciela (Chachi) Di Franco, UNLPAM, Argentina

Cristina Martínez²

Resumen

Esta entrevista, producto de una conversación “a vuelta de correo electrónico”, se fue construyendo siguiendo los senderos que Graciela -Chachi- Di Franco iba abriendo a medida que avanzábamos. Como en la música, aquí también se reconocen ritmos: por momentos la urgencia deriva de la pasión que anida en las convicciones de vida personal y profesional de Chachi; en otros, la reflexión de quien ama el oficio y puede, pausadamente, enumerar poéticamente los logros por sobre los pendientes.

Palabras clave: Práctica docente; Formación docente universitaria; Sentido de la práctica

Abstract

This interview, resulting from a conversation “over the e-mail”, has been constructed along the paths which Graciela- Chachi- has proposed to address the complexity of teaching practice in university education. As in music, the narrative flows rhythmically ranging from passionate and urgent drives nested in the interviewee’s deepest personal and vital convictions to calmed reflection, when she takes the time to poetically survey and discuss the achievements and pending matters in a field she treasures.

Keywords: Teaching practice; University Education; Meaning of practice

Chachi, la propuesta es conversar sobre el campo de la Práctica Docente en la formación universitaria y quisiera comenzar por recuperar un artículo³ que

escribiste con Norma Di Franco y Silvia Siderac, donde ustedes reflexionan sobre los nuevos planes de estudios de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPAM. ¿Podrías entonces, cerrando el año académico 2015 y a la luz de la innovación curricular que están llevando adelante, volver sobre una cuestión central del campo como es el sentido de la práctica en la formación disciplinar?

Tal como decís, el sentido de la práctica es central en esta investigación curricular. Podría ofrecerte diversidad de argumentos construidos institucionalmente acerca de su menor importancia: desde el mandato fundacional por ejemplo, cuando en la década del ‘70 se producía la mudanza de Instituto provincial a Facultad (muy similar a lo que sucedió en Mar del Plata), las actas dejan sentado que se necesita “más carga horaria teórica-disciplinar” para la formación del profesorado. Si te lo planteo desde lxs colegas, la teoría anticipa, define y prescribe a la práctica. Y esta práctica es transferencial respecto al saber teórico. Acá se confunde sentido práctico (en términos de episteme) con trabajos prácticos, que podría ser una acción hasta mecánica donde se “visualiza” determinada información. Por ejemplo, discutíamos en estos días con los profesores de geología y geomorfología una salida de campo. Mientras ellos argumentaban que hasta que no esté avanzada la teoría no pueden hacer la salida,

Para citar este artículo:

Martínez, C. (2016). El sentido de la práctica docente en la formación universitaria. Entrevista A Graciela (Chachi) Di Franco. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 27 - 33.

yo contra-argumentaba que la intervención en contexto daba los elementos de comprensión a la teoría. Parece in-pensable (en términos casi filosóficos) de otro modo...Un ejemplo más: lxs estudiantes no fueron al práctico del miércoles porque no habían tenido el teórico de lunes....

Quiero decirte con esto que la teoría no es un dimensión acerca de la cual se discutía en nuestra Facultad. Las mudanzas de los planes (1971, 1976, 1981, 1983, 1998, 2002, 2003) se asocian a una racionalidad más técnica de quitar o sumar materias, con las históricas disputas entre disciplinares y pedagógicas, entre generales y específicas. Pero la práctica -en cada cátedra y en el Plan- queda relegada a los tramos finales de la formación. Y allí es donde fractura el plan 2009, en este "núcleo dramático": el conflicto entre dos visiones en pugna.

Desde nuestra perspectiva, la práctica es una dimensión constitutiva del saber- ni su consecuencia, ni su aplicación, ni sus sobras... es dimensión fundante tanto como la teoría...Y allí empezamos a preguntarnos, a veces solas, a veces en polifonía ampliada ¿Qué entendemos por práctica? ¿Cuál es el lugar de la teoría y de la práctica en la formación de los profesores universitarios? ¿Cuándo comienza la práctica? ¿Cuál es su valor formativo? ¿Qué se supone que deben aprender lxs estudiantes durante las prácticas? ¿Son aprendizajes donde se transfiere la teoría o tienen significados propios que es necesario explicitar, exige intervenir? ¿Se trata que se acostumbren a las actuaciones en el ejercicio profesional? ¿Que articulen con la teoría en contextos situados? ¿Es socializar el mundo del trabajo? ¿Es hacer fuera de la universidad lo que dice la universidad?

Comenzamos a responder a estos interrogantes con incertezas, contentas de poder hablar de ello sin que nos censuren porque eso no es importante... teniendo cierta conciencia de que tocamos relaciones de poder en un instituido disciplinar, teórico, portador de autoridad y jerárquico Nos gusta Sartre⁴ en esto..." el conocimiento mismo es forzosamente práctico: cambia lo conocido. No en el sentido del racionalismo clásico, sino cómo la experiencia, la microfísica, transforma necesariamente su objeto", "Porque el conocimiento, con cualquier forma que sea, es cierta relación del mundo circundante: si el hombre ya no existe, esta relación desaparece".

Y acá estamos, traccionando en cada reunión de cuatrimestre o evaluación anual de las tareas cómo se construye el saber y cuál es el lugar del otro en esa construcción; y allí toma dimensión la alteridad, la co-construcción y una episteme de la práctica que recuerda su valor fundante ...En eso estamos.

Chachi, resulta que –como queríamos-, ya desde tu primera reflexión se abren varios temas para seguir la charla, así que voy a seleccionar arbitrariamente dos cuestiones que “me reclaman” de tu pensamiento y, tal vez, si estamos de acuerdo, podamos recuperar más adelante algunos otros. La primera tiene que ver con la concepción del *cuerpo* en la formación disciplinar; un cuerpo que –en la perspectiva tradicional teoría-práctica-, identificado con el hacer reproductor pertenece al campo de la práctica y entonces ¿Es necesario haberlo domesticado antes con la teoría? ¿Qué viejos-nuevos temores sobre el hacer-conocer a través del cuerpo que posibilita la práctica, siguen subordinándola a la teoría todavía hoy?

A ver si puedo seguirte desde acá...Tal como vos decís, el *cuerpo* en la formación disciplinar -perspectiva tradicional mediante-, identificado con el hacer reproductor, pertenece al campo de la práctica, pero a una práctica ciega, dominada, hegemonizada, sin beneficio de inventario, tal vez útil –en tanto parece que mueve- pero insuficiente, infeliz en tanto no generativa de auténticas acciones (freireanamente hablando). Si la práctica se domestica con la teoría, ella le hará decir lo que desea y parecerá propio. Serán tal vez recetas, órdenes, aplicaciones, reglas de juego a seguir...

Ni práctica ciega ni receta. Me inclino más, 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 ésta impone (...) Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero.

La práctica que ponemos en palabras, la que necesitamos re-crear, construir, necesita poner en foco el *habitus*, históricamente condicionado. Ese *habitus*/texto/cuerpo donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación y han producido saberes que necesitan entrar a la universidad... (no me animo mucho al adentro-afuera como si hubiera un impenetrable...). Allí vería esa ecología de saberes de Boaventura de Sousa: saberes y prácticas sociales que “entradados” en la “academia” sucumben la teoría, la interpelan, y a su vez la teoría empodera a los sujetos sociales con voz vivida y argumentada... Los temores...el autismo teórico, la soberbia académica, el voluntarismo ingenuo, las parálisis institucionales, los gobiernos de turno (en especial el que se inicia).

La segunda pregunta – disparada del primer intercambio- surge de tu cita de Sartre y esa “cierta relación con el mundo” que propongo acercar primero al concepto de una “estética de la existencia” (Foucault, 2001) y luego al de una “estética de la formación” (por fuera de la pedagogía) como lo plantea Fernando Bárcena⁵ ¿Cómo pensás-proponés una cierta estética de la formación en nuestro contexto nacional y regional?

Ahí me gusta pensar cierta relación con el mundo desde la pedagogía de la presencia -por pensar en Bárce- para lo cual necesitamos ser receptivos ante los problemas que involucra la vida/formación y fundarla en un sentido de ciudadanía “arraigada en un sentimiento de fraternidad “...donde cualquier persona lejana o próxima puede salir de su anonimato y volvérsese *rostro*”.

Para eso América latina tendrá que resistir con más fuerza que antes, porque este capitalismo es más bestial que hace quinientos años... más continental... Hemos conquistado derechos durante estos 10 -12 años, propios y compartidos, que nos darán fortaleza y argumento en la lucha; “o inventamos o erramos” -decía Simón Rodríguez-, y lo hacemos con otros ... allí veo cierto eje de la estética de la formación: el otro como base ética, la confianza en el otro, la vida con otros, la formación con otros...Diría José Martí: “La educación tiene un deber ineludible para con el hombre [...]: conformarle a su tiempo sin desviarle de la grande y final tendencia humana”; y sigue: “Es criminal el divor-

cio entre la educación que se recibe en una época, y la época”, lo que hace ver a la educación como un proceso que necesita de la práctica social y de la formación como militancia intelectual y afectiva que ayude a entender.

El “baile de la felicidad” y los globos amarillos⁶ pueden arrancar de raíz los derechos construidos y se habrán llevado puesta a la escuela, a la formación y a nosotras mismas....Por eso ¡hasta la victoria siempre!!!

Siguiendo con este sendero abierto donde no se concibe tal divorcio entre la escuela y su época, te propongo recuperar una expresión citada por Marilina Lipsman al inicio de su charla en las recientes VIII Jornadas y 1° Congreso Internacional Sobre la Formación del Profesorado de Mar del Plata¹: “Cuando a la sociedad le pica algo, se rasca en la escuela”. Entonces, Chachi, si coincidís con esta síntesis, la pregunta sería cómo y cuánto de esta picazón llega a la práctica y a la teoría en la formación disciplinar.

Es bueno aclarar qué es inmoral para José Martí o Simón Rodríguez o Paulo Freire, que veían en la escuela el espacio de posibilidad para nuestra América. Diríamos hoy una acción descolonial, porque rechazaban de plano la escolarización a favor de lo europeo, en contra justamente de ese Sarmiento que sostenía civilización o barbarie...

Reducir la brecha contexto-escuela hace pensar en la finalidad de las escuelas y de las instituciones formadoras...y no estoy segura que nos hayamos corrido de ese mandato foráneo. Por ejemplo esa escuela -modernidad mediante- hace propio un mandato paradójico que incluye y expulsa. Apunta al control social y genera espacios de resistencias... y en esa doble vía no me animaría a pensar pocas respuestas al aporte de Marilina Lipsman al decir “Cuando a la sociedad le pica algo, se rasca en la escuela”...Podría pensar que cuando aumentan los accidentes de tránsito, no falta quien diga “las normas de tránsito deben enseñarse en la escuela para concientizar en ellas”; cuando las personas comen mal alguien dice “la escuela debe educar en alimentos sanos ...” Ante la violencia de género “la escuela deber formar”; si se consume alcohol, “la escuela debe arremeter con adicciones, emociones frías...”.Si desaparece el canario amarillo, la escuela debe recuperar la mirada ecológica...

Acordemos con esto o no... la universidad tiene ritmo propio y las demandas no son –a veces- ni sociales ni inmediatas...En ambos planteos lo que flaquea es la mirada política del sentido profundo de las instituciones en sociedades capitalistas, que busquen interrumpir ese mandato y trabajar a favor de la democratización de saberes, porque como diría Boaventura de Sousa Santos “desde las epistemologías del sur no hay justicia social global si no hay justicia cognitiva global”.

Esto implica reconocer conocimientos que no son producidos en la universidad, sino por fuera, y que es muy válido porque esos son los conocimientos que organizan las prácticas sociales, la vida cotidiana de la gente- ese conocimiento hasta ahora ha quedado fuera. Para mí esto es lo que aporta como novedoso el contacto con la escuela, barrio, comunidad... “desde las epistemologías del sur”- la universidad se enriquecería al reconocer a los grupos que han sufrido sistemáticamente la injusticia social del colonialismo, del capitalismo, del patriarcado (y que la escuela y la universidad han reproducido), quienes en la lucha por la resistencia han desarrollado otras ideas. Conocer esos modos, hacerlos dialogar, podría ser el cómo y cuánto de esta picazón que llega a la práctica y a la teoría en la formación disciplinar.

Estoy tentada de terminar acá, porque la potencia de tus palabras me afecta...pero también el deseo de seguirte es fuerte. Va una historia con pregunta incluida: en mi lejanísima biografía como maestra de escuela tuve una alumna en 7° grado (era pequeñita, con unos ojos marrones llenos de curiosidad...)“muy buena alumna” en el léxico tradicional). Un día le pregunté por qué no iba a los actos escolares, que merecía ser abanderada; se puso seria y me dijo que la maestra del año anterior le había dicho que sin zapatos no fuera a los actos, porque era la primera de la fila y era una vergüenza. Yo, -que también siempre había sido la primera de la fila-, le llevé mis zapatos escolares que todavía andaban por la casa, y al acto siguiente ella llevaba la bandera. Con los años supe que se había recibido de médica. La historia me interpela más allá de la pequeña satisfacción personal, porque la formación disciplinar me había instruido para “explicar”, no para escuchar. Te pregunto Chachi, ¿cuánto de ver y escuchar se promueve hoy en las prácticas docentes? ¿Vuelve esa escucha para interpelar a la teoría?

Poco y nada... no escuchamos ni vemos en la universidad, ni en la escuela... es más, la academia debió salir -Philippe Merieu mediante en *Cartas a un joven profesor*- a decir que la enseñanza en la universidad no debe debatirse entre el amor al saber y el amor al otro (por aquello que cuestiona de Jules Ferry: “si amas a los niños te formas maestro y si amas al saber profesor de secundaria”). No se trata de enfrentar una profesión “centrada en el alumno” que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos con los que se encuentra, con una profesión “centrada en el saber”, que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzarse día a día y comprometerse con ella de forma autónoma. Y remata señalando que la verdadera enseñanza a todos los niveles articula a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria, el aprendizaje que es difícil, complejo, cada uno se enfrenta a algo que lo supera, requiere compromiso y asumir riesgos que nadie puede hacer en su lugar; allí se tambalean las propias certezas y se necesitan puntos de referencia.

Así pensado ¿cómo se puede formar-se sin ver-se y escuchar-se? Creo que en la formación, ayudados por el fuerte enamoramiento de la teoría, hemos perdido al otrx... ingresan 100 alumnxs y en julio tenemos 45, a inicios del segundo año 20 y se gradúan 4... ¿qué supimos de ellos? “no pueden escribir, no saben leer de corrido” o ahora está de moda decir “no están alfabetizados académicamente”... ¿para qué? Para repetir nuestros discursos críticos de pedagogías críticas, de literaturas críticas, de epistemologías críticas, de historia críticas, de geografías críticas ofrecidas en abstracto, alejadas de la vida, fragmentadas, al margen del contexto de producción de esos saberes, alejadas de las relaciones de poder, enseñadas como el catecismo dominguero de alguna infancia y toda esa criticidad en nombre de explicitar relaciones de poder (hegemónicas) para que lxs sujetos tomemos las riendas de nuestras vidas y ejerzamos autonomía intelectual y moral; o sea en nombre de nuestras voces desoídas... los expulsamos ...porque no pudieron repetir nuestra teoría...

Igual pasa con nuestrxs egresadxs en la escuela... el audio es unidireccional, autorreferencial, de ficción...

y aquí prefiero volver a mirar la formación universitaria que delegó en ellos la responsabilidad de custodiar este saber actualizado, profundo, sesudo, criterioso, completo... apropiado dolorosamente durante cinco años y los alejamos de los otros que debían apropiarse de ese saber para entender qué pasa en la vida, cómo vivir mejor, como intervenir mejor, como resistirse con pares/amigos/desconocidos a las profundas situaciones de injusticia que nos toca vivir ...

Permitime -aunque esto se vaya muy largo- mostrarte respuestas de mis colegas de facultad: "no pueden ir a la escuela porque no saben todo lo que deben saber"- dicen las/os colegas en las reuniones periódicas planificadas para analizar la implementación del Campo y sus posibilidades-. "En esas escuelas no se puede dar clase, allí no pueden ir"; "nosotras sabemos muy bien lo que se necesita en la escuela" ; "cuanto más tardan en ir a la escuela menos se contaminan con lo que allí pasa" ; "en las pedagógicas les dicen lo que ustedes quieren escuchar, la cosa es bien distinta"; "nuestra colaboración en este campo está en que podamos elegir qué contenidos enseñar en la escuela"; "si recuperamos un corpus, ustedes (por las alumnas) lo llevan adelante en sus clases cuando se reciban"; "otra vez insistiendo con ir a la escuela (a nosotras) es imposible pensarlo antes del último año de formación"; "primero les debemos enseñar a leer y escribir en la facultad, y luego, mucho después, pensar en la escuela"; "lo veo difícil porque no sé cómo aparece mi materia en el secundario". "yo no voy a la escuela desde que salí de la mía y pude estudiar el profesorado sin problemas"; "¿cuál es el problema si tienen 12 o 14 años sus alumnos?, si ustedes saben la disciplina la adaptarán a la edad que sea necesario"; "la teoría es suficiente si es buena, actualizada, novedosa"; "el aula es mía" ; "cualquier actividad breve en el aula es estéril, la intervención debe ser más prolongada pero ahí no tenemos tiempo para hacerlo"; "la cursada sólo me alcanza para ver la teoría sino tendría que tener un cargo más"...

Este discurso sólo admite más teoría.... No voces desoídas, ni qué hacer con esa teoría, ni cómo significarla en su construcción ciudadana...Entiendo que por el trabajo que se lleva adelante, por las necesidades y sobre todo porque los que han dimensionado la importancia de la mano en el tiempo que nos toca hacer, son las

voces de los estudiantes lo que nos interpelan más a la acción:

Entender el mundo donde vivimos para entender nuestro rol como docente, desocultar el currículum, entender, reflexionar la importancia del saber, fue más que importante teoría y porque la teoría te da el camino, te permite visualizarte como futuro profesor, que sea conciente de la vereda que se elige, pero estos aprendizajes no serían completos, propios, sino estaríamos en el aula, es aquí donde se ve la realidad, nadie puede contarte lo que pasa y que sea verdaderamente significativo, nada se compara con estar con los chicos, porque ellos se enseñan tanto como una teoría. [...] (Estudiante del Profesorado de Inglés)

Al estar en el barrio aprendí a ver y darme cuenta un montón de cosas que antes no las cuestionaba y que creía que pasaban porque sí, es decir, tenía naturalizado un montón de aspectos, como por ejemplo que los chicos abandonan, pero que no es porque quieren sino que la mayoría tienen una vida complicada a pesar de su corta edad o esta cuestión de por qué los chicos no logran apropiarse significativamente del aprendizaje, ahora puedo preguntarme para qué sirve esta escuela y qué podría hacer yo allí. [...] (Estudiante del Profesorado de Geografía)

Me encantó participar con los estudiantes del secundario, poder comentar, poner ejemplos y charlar, compartir y verles en la cara que nos están entendiendo [...] (Estudiante del Profesorado de Historia)

Verás que la presencia del otro, ver, escuchar, generar empatía, vínculos, razón y emociones, comienzan a ser referente de otros tantos colegas que comenzamos a preguntarnos acerca de la epistemología de la práctica como fundante en la formación. Tal vez ayude a ver y escuchar más... ¿Alcanza esa escucha para interpelar a la teoría? Por las palabras de colegas, estudiantes y las propias diría que sí y que es la posibilidad política, militante, arriesgada, transformadora pensar/discutir/

hacer/ praxiar (esto es un invento de hacer praxis). Va un abrazo con Merieu: “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”.

De las citas de tus estudiantes surge un tema al que quisiera “invitar” a esta entrevista: la narrativa de los futuros docentes a partir de sus voces sobre las prácticas. ¿Cómo trabajan los docentes de la práctica y la teoría los relatos que traen los estudiantes en esta experiencia en la UNLPam?

En las prácticas es donde más se trabajan estos relatos. Cuadernos de campo, registros, biografías, porfolios, relatos escolares; es allí donde por ejemplo relatan en primera persona sus lecturas del contexto escolar, sus vivencias, sus miedos, sus expectativas, sus posibilidades y deseos... abren el repertorio de experiencias y abren también la visión sobre la profesión y el tipo de acción que representa. En el caso de las ayudantías en particular, en el transcurso de su estancia en el aula narran su experiencia en cuadernos de campo convirtiéndose en espacios de reflexión y confrontación. Estas narrativas son testigos problematizadores (de su propia biografía, de la escuela, de docentes, de alumnos) y confirman en la mayoría de los casos la elección profesional de la docencia. Aquí el relato biográfico cruza el autoconocimiento y da cuenta de la vida escolar, y ponen foco en aquello que valoran para ser narrado, al principio más hegemónico para abrirse paso a lecturas críticas y autónomas.

Dice Bruner en la *Fábrica de Historias* que “Tenemos identidad porque podemos contar historias sobre nosotros mismos”, es decir que somos fabricantes de historias y narramos para darle sentido a nuestras vidas. La narrativa, sus propias narrativas e historias de vida como formas de subjetivación, se potencian para hacer visible a las personas de la práctica docente tal como necesitamos pensarlo en la formación y el desarrollo profesional docente.

Chachi, un cierre provisorio de esta charla: en una agenda para el 2016, ¿Qué propondrías -entre lo posible y lo deseable- para trabajar en tu contexto universitario en torno a la formación disciplinar?

Cada año de trabajo compartido ha sido muy fértil en propuestas de trabajo, en lecturas de lo realizado, en sugerencias hacia el año próximo. Hoy diríamos que la escuela es el contexto de referencia de la actividad formativa en la Facultad, lo que hace que la valoración de este campo inicie una consolidación muy interesante. En las cuatro carreras la mayoría de las materias están participando de este campo. En estos tiempos nos encuentra acompañando el último año a nuestras/os primeras/os graduadas/os. Aquí la arquitectura llevada adelante en este plan nos permitirá valorar a las/os graduadas/os en ejercicio profesional en campo. Esto fortalecerá además el trabajo con graduadas/os.

Y seguiremos creativos vínculos con las escuelas con el propósito de fortalecer una formación anclada en la praxis que posibilite una reflexión permanente y colaborativa en referencia a:

- -Desnaturalizar concepciones que obstaculizan el trabajo con estudiantes de diferentes sectores sociales
- - Instituir espacios de encuentro interdisciplinarios que recuperen la enseñanza obligatoria como un proyecto de responsabilidad colectiva
- - Generar vínculos que habiliten la comunicación en los grupos
- - Reducir las distancias entre la universidad y la escuela, la formación disciplinar y la pedagógica, la vida de las personas y los saberes que se valoran
- - Imaginar estrategias de enseñanza que generen interés en la apropiación del conocimiento y crear modos alternativos de abordar los contenidos prescriptos
- - Propiciar prácticas evaluativas que prioricen el seguimiento de los niveles de aprendizaje y no en el control de resultados
- - Abordar de manera reflexiva los errores avizorados en la práctica docente con el propósito de disminuir los niveles de fracaso y exclusión y transformarla sustentados en los principios que vertebran una sociedad democrática escolar
- Diciembre 2015

Notas

(Endnotes)

1 Graciela Di Franco (chdifranco@gmail.com) es Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam). Docente-investigadora categoría II. Docente en Práctica Curricular y Didáctica (FCH-UNLPam). Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria (UNLPam) Directora la Revista *Praxis Educativa* (ICEII - Edulpam). Directora del Programa *Formación docente: una práctica profesional reflexiva en los profesorados universitarios* y del Proyecto de investigación *El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios* Coordinadora del Equipo docente responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas en las los Profesorados de la FCH-UNLPam, Santa Rosa, Argentina.

2 Cristina Martínez (arq_mcmartin@hotmail.com) es Arquitecta, Magíster en Docencia Universitaria, UNMDP. Doctoranda en Educación por la Universidad de Rosario, Argentina. Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Arquitectura y Diseño Industrial y en la Facultad de Humanidades. Investigador categoría III, en el área de Educación, Directora del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Co-directora de la colección *Pasiones*, investigación biográfico-narrativa dedicada a *docentes memorables* de la UNMDP.

3 Di Franco y otros (2013-14) "El campo de la Práctica en la universidad: noticias de un caso" En Revista *Praxis educativa* N°17 2013-14, pp. 95-101

4 Sartre, J.P. (1960) *Crítica de la Razón Dialéctica*.

5 Bárcena, F. (2012) *El aprendizaje eterno. Filosofía, Educación y el arte de vivir* Argentina, Miño y Dávila.

6 En alusión a la campaña electoral de uno de los candidatos presidenciales a las elecciones 2015 en Argentina.