



## **Los y las profesores/as universitarios/as como profesionales transformadores en el ámbito de la docencia.**

EJE N° 6 Docencia/s

Relato de experiencia pedagógica

María Laura Bravo  
Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP  
[ml-bravo@hotmail.com](mailto:ml-bravo@hotmail.com)

Cecilia Sauer  
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP  
[cecilia.sauer@gmail.com](mailto:cecilia.sauer@gmail.com)

### **RESUMEN**

El presente trabajo formó parte de la evaluación final del seminario: Taller de análisis de las prácticas de enseñanza, de la carrera de Especialización en docencia de la UNLP, en el marco de trabajo propuesto para el análisis de nuestra propia práctica docente, hemos tomado como referencia la planificación y ejecución de clases teórico-prácticas del Curso de Economía, obligatorio para la carrera de Ingeniería Forestal.

Entre lo que se espera y lo que se produce, hay un movimiento que excede a las razones que llevaron a decidir dónde hacer foco en cada clase o en cada intervención. No se trata de una actividad, ya que el acto como tal se verifica por los efectos de la función que lo produce, por sus consecuencias y no solo por las intenciones que lo animan. El acto educativo, así como el de la formación aluden a que algo de la enseñanza y de la transmisión se pudo producir efectivamente. Se trata de un tiempo construido sobre la base de comprender – a posteriori- aquello que llevó a decidir qué es necesario hacer para conquistar el efecto deseado. Ese es el *tiempo de comprender* que se lee a posteriori, indicio de su carácter lógico y no cronológico” (Birgin, 2012).



**PALABRAS CLAVE:** Prácticas de enseñanza; prácticas reflexivas, problematización de la enseñanza.

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

El presente trabajo formó parte de la evaluación final del seminario: Taller de análisis de las prácticas de enseñanza, de la carrera de Especialización en docencia universitaria de la UNLP, en el marco de trabajo propuesto para el análisis de nuestra propia práctica docente, hemos decidido tomar como referencia el Curso de Economía, obligatorio para la carrera de Ingeniería Forestal, del que una de las autoras forma parte del equipo docente. El mencionado curso se dicta en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, a partir de ese encuadre, proceder a identificar diferentes expresiones discursivas, dentro de un análisis de lo que se ha dado en llamar genéricamente *enseñanza reflexiva, prácticas reflexivas*, desde cuya perspectiva procederemos a analizar de qué modo, como docentes, orientamos la racionalidad de dichas prácticas y de los procesos que desde allí se derivan, en el entendimiento que el valor de tal explicitación es base para el cambio y sostén de las propuestas de reformas que se pudieran esbozar. <sup>1</sup> El eje de este análisis pone foco en el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula (Edelstein, 2011, p.105).

Como punto de partida, tomamos como base fundamental de los presupuestos sobre los cuales sustentaremos nuestro análisis los lineamientos generales que hacen referencia al carácter de nuestra Casa de Altos Estudios: pública, autónoma, cogobernada y reformista. Y al respecto de este último precepto, acotamos que siendo que la Reforma Universitaria del 18 modeló el ideario y el paradigma aspirado para nuestra Institución, modeló los principios básicos de la autonomía, el cogobierno, el ingreso irrestricto, la gratuidad, la libertad de cátedra, el acceso a impartir enseñanza por concurso, la extensión universitaria, la discusión en su ámbito de los temas hacen a las bases de la sociedad. Muchas de sus proclamas se han ido cumpliendo a lo largo de todo este siglo y algunas de ellas se fueron paulatinamente adaptando a las necesidades de la realidad actual en cuanto a la forma. Ellas son el cuenco tallado, el

<sup>1</sup> Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza, p.15

molde sagrado en el que se vierte el esfuerzo constante por desarrollar la Universidad de nuestro tiempo.

El ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza universitaria de grado, garantizadas definitivamente por la ley 27.204/2015 fueron gestadas a través de la Generación del '80 y plasmadas en 1884 en la Ley 1.420 de Educación Común con los preceptos de laica, obligatoria y gratuita para la educación primaria, extendida luego a la secundaria. Hoy a nadie se le ocurre proponer revisar los conceptos de gratuidad para la educación inicial, primaria y secundaria y se debe asegurar que en esa línea no queden bolsones de resistencia a la gratuidad de la enseñanza universitaria. El modelo nacional, largamente centenario, impone el derecho a la educación de todo el que esté dispuesto a hacer el esfuerzo de superarse adquiriendo y acreditando más conocimientos.

Debe ser firmemente inclusiva y entender a la educación como una línea ininterrumpida e ininterrumpible, que no debe cortarse por una falla del sistema que frene el proceso de toma de conocimientos de aquel que quiere seguir sumándolos, por un fracaso o deficiencia circunstancial. Si un estudiante no logra avanzar a un estadio superior en el proceso de su formación, pero tiene la firme voluntad de resolver sus déficits esforzándose en sus estudios, la universidad debe darle siempre esa oportunidad. No puede dejarlo flotando en un limbo que no le permita ni retroceder ni avanzar. Y esto debe suceder desde el ingreso hasta la finalización de sus estudios.

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales es la más antigua de la Argentina (1883), en relación al dictado de la carrera de Ingeniería Agronómica, históricamente funcionaban como una única unidad académica con la Facultad de Ciencias Veterinarias, Escuela Agronómico Veterinaria de Santa Catalina.

En 1960 el Consejo Superior de la UNLP aprueba la creación de la Escuela Superior de Bosques como una dependencia de la Facultad de Agronomía que albergaría el dictado de la carrera de Ingeniería Forestal, honrando un convenio que luego de varios años de negociación la UNLP terminó suscribiendo con el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires en 1964, principal aliada de la iniciativa.

Por último, en el año 1990, la UNLP aprobó una propuesta de la propia Unidad Académica que consistía en disolver la Escuela Superior de Bosques en tanto dependencia y modificar la anterior denominación de Facultad de Agronomía por la actual denominación de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), motivada por la aspiración de legitimar la importancia del desarrollo y consolidación igualitaria de ambas carreras como ejes del proyecto académico-institucional de la Facultad.

En la mencionada Unidad Académica se dictan dos carreras de grado: Ing. Agronómica e Ing. Forestal, ambas con el plan vigente identificado como 8i, con un ciclo común denominado **Ciencias Básicas** el que se compone de materias o cursos que abordan contenidos conceptuales y teóricos propios de las ciencias exactas y naturales que a la vez resultan propedéuticos para el desempeño en actividades experimentales, en el que se desarrollan casi la totalidad de cursos comunes a ambas carreras, luego sigue el ciclo de las **Tecnologías Básicas** está constituido por cursos cuyos contenidos permiten una primera aplicación práctica del conocimiento científico para interpretar, caracterizar, modelizar y evaluar situaciones, así como diseñar alternativas de intervención acerca de problemáticas relevantes propias de las Ingenierías Agronómica y/o Forestal,, y por último el de las **Tecnologías Aplicadas** se organiza en torno a cursos que proponen un abordaje complejo e integrado de situaciones estrechamente relacionadas a la inserción en la práctica profesional.

➤ El curso de Economía, para el que se elabora esta propuesta compone el segundo ciclo. Es de carácter obligatorio, con 65 horas, para la carrera de Ingeniería Forestal programado en 10 encuentros teóricos de 2 horas, y 14 encuentros teórico-prácticos de 3 horas (en los últimos años 2 de estos encuentros se desarrollan con una duración de 5 horas).

Los núcleos centrales de la materia estarán contenidos en cinco unidades temáticas: Unidad I: Introducción a la Ciencia Económica; Unidad II: Sistema Económico: un enfoque estructuralista; Unidad III: Teoría de Precios: un enfoque; Unidad IV: Desarrollo, Desarrollo Económico y Contexto Económico Mundial; Unidad V: Los Costos en la Unidad Productiva.

## **INTEGRACIÓN DEL CUERPO DOCENTE**

El equipo docente está compuesto por ingenieros e ingenieros/as agrónomos/as con la siguiente distribución de cargos: 1 profesor/a titular, 2 profesores/as adjuntos/as, 4 Jefes/as de trabajos prácticos, 3 ayudantes diplomados/as, de las cuales una es Licenciada en Economía y una con carácter de ayudante alumna. En referencia a las dedicaciones son tres exclusivas, una semiexclusiva y el resto simple. Los integrantes que tienen dedicaciones realizan actividades de investigación y de extensión.

Cabe aclarar que este equipo también es responsable del Curso de Socioeconómica anual, correspondiente al tercer año de la carrera de Ingeniería Agronómica. En la dinámica interna, una jefa de trabajos prácticos y una ayudante diplomada se dedican particularmente al curso de Economía; en lo que respecta a profesores solo comparten las instancias de actividades teóricas en conjunto con los alumnos de Agronomía.

### **LA ACTIVIDAD ÁULICA Y LA ENSEÑANZA**

Los estudiantes deben asistir inicialmente a las actividades teóricas prácticas de cinco horas, que se componen de: actividades de tres horas de duración de carácter teórico práctico (TTP), a las que se suman dos horas de actividad teórica (AT). De cada uno de estos encuentros los/las estudiantes deben tener el 60 % de actividades realizadas para poder aprobar el curso y el 80 % para promocionarlo.

La modalidad prevista para promocionar la asignatura comprende:

- a) Evaluación Parcial: Se realizarán dos (2), la primera sobre contenidos abordados en las actividades desarrolladas en los trabajos teórico- prácticos (TTP) 1 a 8 y AT 1 a 6 inclusive; la segunda, sobre los contenidos tratados entre los TTP 9 a 14 y en los AT 7 a 10.
- b) Coloquio de Integración Final o Examen Final, según régimen: En el primer caso habrá dos fechas de Coloquio, una en Diciembre y la otra en Febrero del año siguiente. Para el Examen Final se deberá tener en cuenta el calendario establecido por la Facultad y las fechas definidas por la asignatura.

### **DISEÑO DE UNA CLASE TEÓRICO-PRÁCTICA**



Los/las estudiantes disponen de toda la información a través del aula virtual, conteniendo la planificación anual de actividades Teórico-Prácticas y el material de lectura propuesto.

La clase comienza 13:30 y finaliza 16:30. El aula es organizada por el cuerpo docente en modo de distribución semi- circular, procurando una buena visibilidad del pizarrón y de la pantalla, y de los rostros de todos/as los/las que intervienen en cada clase.

El encuentro comienza siempre con un saludo cordial, y un intercambio de sensaciones de ¿Cómo llegamos en ese día, a esa clase?, nos detenemos a intercambiar acerca del almuerzo, si lo tuvimos, si fue rápido o un momento de descanso..., dado que iniciar 1330 muchas veces atraviesa esta rutina. (Primer momento).

El siguiente momento comienza por compartir los objetivos, la metodología y la dinámica planificada por el equipo docente en previsión de cumplir con esos objetivos. A partir de este segundo momento aparecen cuestiones vinculadas a situaciones concretas de interacción con los alumnos/as que permiten al equipo visibilizar la huella que surge en el desarrollo de la clase: **la imprevisibilidad** (Edelstein, 2011). Al poner en situación el compartir los objetivos, metodología y dinámica de la clase, el diálogo abarcará, además, las particularidades que surjan a través de las representaciones anticipadas de diseño. De la suma de estas expresiones la docente se servirá al momento de reconstruir las hipótesis centrales que justificarán las decisiones asumidas al planificar. Entre lo pensado y lo actuado, como sostiene Edelstein, la tarea será reconocer el sentido de dichas decisiones y las razones que justificarán qué permanecerá y qué cambiará.

En el proceso de avanzar secuencialmente en las relaciones reconstrucción- análisis-nueva producción, se retoman los contenidos trabajados en las clases anteriores, con la intención de facilitar la articulación de los mismos, en este encuentro colectivo, dando lugar a nuevas preguntas, formas de indagación, referencias de lecturas que conlleven a una visión más comprensiva y situada de las prácticas del proceso de enseñanza- aprendizaje. En este momento, la docente estimula la participación de la expresión de los alumnos, en el sentido de incentivar la interpretación, basada no en juicios de valor contruidos, sino con claros parámetros de referencia.

Se comparte una primera exposición conceptual del tema a desarrollar, con claridad de apoyo en la bibliografía, con cuestiones de articulación al resto de los contenidos del curso, y del resto de los cursos que componen el plan de estudios de manera obligatoria. De esta forma, se inicia la tarea de profundizar en los aspectos teórico-metodológicos que se ponen en clave de reflexión, abordando los temas de acuerdo al matiz pedagógico- didáctico comprometido en la labor docente, en el ámbito del espacio áulico, “la clase como expresión del interjuego entre los procesos de enseñar-aprender, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales contextuales más amplias.” (Edelstein, 2011)

Llegados a este punto en clave de reflexión tomamos a Goodman (1987), que propone tres áreas de problematización para clarificar las diferentes significaciones que pudieran surgir:

- 1) Centrar el objeto de reflexión.
- 2) Orientar el proceso de reflexión, integrando el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo, e
- 3) Impulsar las actitudes necesarias para la reflexión: apertura de pensamiento y escucha abierta, orientar al hallazgo de respuestas con sentido, formular hipótesis con una dirección determinada, teniendo en cuenta sus consecuencias e implicaciones, y también, propiciar el entusiasmo.

En general para esta etapa se elaboran y utilizan herramientas de apoyo complementario, como son: presentaciones en ppt, láminas, afiches, etc.

Luego se desarrolla el trabajo en taller, secuencialmente configurando otro nuevo momento, con consignas claras que cada subgrupo de no más de tres alumnos deberá compartir al momento de exposición grupal. En varias ocasiones el trabajo incorpora en la propuesta del taller, la discusión de algún tema de actualidad a partir de un artículo periodístico. En estas ocasiones se trabaja desde el equipo docente, en que la presentación de las consignas sea clara y los estudiantes sepan con qué objetivo están trabajando sobre las mismas. Durante el trabajo en taller, las docentes permitimos el intercambio entre los/las alumnos/as del grupo, y facilitamos la interpretación de consignas y/o bibliografía en caso de que los estudiantes lo soliciten.



Posteriormente, en el siguiente momento, se realiza un recreo de no más de 15 minutos, con intención de relajación y renovar el mate..., comunicarse por celular, estirar las piernas, entre tantos otros movimientos.

Al tiempo de retomar la clase, nuevo momento, se vuelve a compartir una presentación que orienta y apoya en la exposición grupal a los estudiantes que fueron elegidos para tener la voz de cada subgrupo. Durante esta exposición las docentes trabajamos desde la facilitación y coordinación en la puesta en común, resaltando, integrando e incorporando aquellos contenidos trabajados en el ejercicio en taller.

Destacamos, en este sentido, la importancia de la secuencia, que también forma parte de la clase, tomando la propuesta de ser docente comprometido como intelectual transformador. Resaltar actitudes como el interés, la iniciativa, la búsqueda de experimentación y la crítica, el sostenimiento de trabajo colaborativo y solidario, son fuertes muestras que el docente dentro del aula señala posiciones políticas respecto de la institución educativa y su contexto social, que no es ni puede ser neutral, puesto que como dice Elliot (1989), según explica Edelstein, “el propósito central en la enseñanza es la concreción de valores sustantivos, cuya realización es difícil de anticipar en la medida que su concreción está siempre condicionada por el contexto” siendo que “el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción”, y más adelante concluye que “la reflexión, en tanto está al servicio de los intereses humanos, implica siempre un proceso político” (Edelstein, 2011, p. 37)

Para el momento de cierre, (momento final secuencial), se retoman dudas, expectativas planteadas en el comienzo y se replantean los conceptos trabajados, integrados y reconstruidos a partir del desarrollo del práctico. Se repasan compromisos para el próximo encuentro y se les propone seguir trabajando entre encuentros para llegar mejor a la fecha de evaluación parcial. Finalmente, a modo de acápite, compartimos en relación a los tiempos lógicos en el *acto* profesional, incorporando en la categoría de profesional a los/las docentes universitarios/as, la perspectiva de que “el acto alude a aquello que se produce, que se precipita en ese momento en el que un profesional se encuentra ante sus estudiantes (...), y donde se pone en juego algún deseo relativo a su función. Un acto es un *momento conclusivo* que siempre va más allá de lo planificado. Entre lo que se espera y lo que se produce,





hay un movimiento que excede a las razones que llevaron a decidir dónde hacer foco en cada clase o en cada intervención. No se trata de una actividad, ya que el acto como tal se verifica por los efectos de la función que lo produce, por sus consecuencias y no solo por las intenciones que lo animan. El acto educativo así como el de la formación aluden a que algo de la enseñanza y de la transmisión se pudo producir efectivamente. Hay un tiempo que precipita en el acto que llamamos el momento de concluir, donde se abre lo incalculable (...) Las intenciones y decisiones previas al momento conclusivo son un tiempo necesario en la producción de ese acto (...) Se trata de un tiempo construido sobre la base de comprender – a posteriori– aquello que llevó a decidir qué es necesario hacer para conquistar el efecto deseado. Ese es el *tiempo de comprender* que se lee a posteriori, indicio de su carácter lógico y no cronológico” (Birgin, 2012).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Podemos concluir este taller, con una breve síntesis acerca de la concepción sobre la enseñanza, tomando las distinciones esbozadas por Angel Pérez Gómez, (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992). En tal sentido, observamos que, de acuerdo al esbozo del autor acerca de las perspectivas básicas de concepción de la enseñanza, entre las cuales hay cuatro que considera fundamentales: la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social, en nuestra propia práctica docente adscribimos al modelo de perspectivas práctica y de reconstrucción social, y, en relación a este último aspecto sostenemos este enfoque por considerar que la enseñanza está ligada al contexto, y determinada por él, cuyos resultados podrían ser imprevisibles en muchos casos, y que se encuentra cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Desde esta perspectiva, asumimos nuestro rol como docentes desde la concepción de profesionales que desarrollamos nuestra sabiduría experiencial y nuestra creatividad en el desafío continuo y permanente ante las situaciones singulares, ambiguas, conflictivas y crípticas que se desarrollan en el contexto áulico.

La enseñanza basada en el enfoque de la práctica y de la reconstrucción social tiene como objetivo incentivar el pensamiento crítico, en tanto construcción social de la realidad que responde a intereses políticos y económicos en relación a un espacio y



tiempo, y que, por ello mismo, se modifican históricamente. El proceso de conocimiento, siempre entendido dialécticamente, es construido al atravesar las etapas de exposición temática, la situación práctica y los supuestos teóricos que orientan la acción en ese escenario concreto.

Tal como sostiene Birgin, “el acto profesional conlleva una cuota de sorpresa. Una suerte de viaje a lo desconocido de qué es lo que habrá de entusiasmar o generar rechazo a cada uno de los estudiantes, o qué es aquello que habrá de producir un efecto de reorientación en la tarea de un docente. El acto profesional que conlleva esa cuota de sorpresa necesaria requiere de una apertura a lo imprevisible, y de sus efectos podemos advertir apenas una parte. Ello genera un desasosiego que explica en alguna medida las resistencias a abandonar lo conocido, en un marco de incertidumbres y de complejización de la tarea, producto de la apertura de la escuela a todos los sectores sociales en un contexto de desigualdades crecientes” (Birgin, 2012). El tiempo lógico es esa herramienta conceptual que permite activar el modo en que opera la temporalidad subjetiva, ampliando la mirada del profesional docente sobre las circunstancias articulando y afinando los detalles, es decir, en un proceso de “resignificación”, volver a significar aquel primer instante donde se presentaron, para relanzar un nuevo momento de ver, pero de distinta manera.

Desde la mirada docente, postulamos la importancia de comprender las tres secuencias que intervienen en los procesos de subjetivación del saber: el instante de la mirada, el tiempo para comprender, y el momento de concluir, secuencias lógicas y no cronológicas, que conceptualizan al tiempo con consecuencias prácticas, analizando el enfoque de crítica y reconstrucción social tomando en cuenta que es fundamental considerar cuál es la influencia política y social en la que estamos formadas, y la que acercan los y las estudiantes al aula, donde además colaboremos para desarrollar capacidades de reflexión crítica que permitan desenmascarar la influencia de posibles “ideologías” dominantes en las prácticas áulicas cotidianas, así como en el currículo, en la organización institucional y en los sistemas de acreditación y evaluación.

## **BIBLIOGRAFÍA**



BIRGIN, Alejandra (2012), Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio, Paidós

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

GOODMAN, J. (1987), Reflexión y formación del profesorado, Revista de Educación N.º 282, MEC, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992), Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.