



Simposio “Enseñanza de las Geociencias y nuevos planteos pedagógicos: limitaciones y posibilidades de los planes de estudio”

REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL PROYECTO INNOVADOR EN GEOCIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO

Nerina Canale ⁽¹⁾ y María Angélica Diez ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad Nacional de Río Negro, Instituto de Paleobiología y Geología – CONICET/UNRN, General Roca, Río Negro, Argentina. E-mail: ncanale@unrn.edu.ar

La afirmación “desnaturalizar la práctica docente” expande cada vez más su sentido para los docentes de un proyecto pedagógico innovador como el de Geociencias de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y demanda objetivar la reflexión -poner en palabras- para hacer efectiva esta desnaturalización, logrando prácticas reflexivas como intrínsecas a las educativas. Siendo el docente parte de la institución no puede aislarse de la misma al realizar la práctica reflexiva, por lo tanto, es esencial considerar el contexto en el cual se enmarca la práctica docente como práctica social (Edelstein, 2002) y concebir la reflexión como situada. A continuación se plantean tres ejes de reflexión planteados a partir de la innovación pedagógica en Geociencias de la UNRN.

Reflexionar como docente de la UNRN implica considerar que, en la Argentina, la democratización de la Educación Superior (ES) fue un tema nodal de las políticas educativas desarrolladas en el periodo 2003-2015 (Miranda, 2018). La creación de esta Universidad fue parte de ese proceso puesto que data de 2009. Por otra parte, esta nueva institución fue muy bien recibida por la sociedad rionegrina, ofreciendo la posibilidad de inclusión de diversos sectores sociales a la universidad pública. De esta manera, muchas familias contaron con las primeras generaciones de ingresantes y egresados universitarios. La UNRN respondió a la demanda de los nuevos escenarios en los que se desarrolla la ES, que incluyen la masificación y heterogeneidad del alumnado (De Vincenzi, 2009, 2012), asumiendo esta diversidad como un valor positivo a promover y fortalecer (Sánchez Martínez, 2013).

En relación a los nuevos estudiantes que ingresan a las licenciaturas en Geología y Paleontología, la mayoría son jóvenes recién graduados de la secundaria (entre 18 y 24 años), son pocos los de la franja etaria de 24-35 y los que trabajan, ya que el horario matutino y vespertino de cursado de estas carreras no favorece su inclusión. Sánchez Martínez (2015) planteó que para que la ES sea más inclusiva, debe apuntar a una mayor equidad social, lo cual es un objetivo de la UNRN (PDI UNRN, 2019), sin embargo, por ejemplo, los horarios y la distribución de las clases constituyen un obstáculo que atenta contra tal aspiración. Cuestiones como estas resultan imprescindibles para pensarlas como constitutivas de la institución y en su relación con lo social y como un eje central a reflexionar: ¿Qué es lo que hacen los docentes para favorecer la inclusión social en las carreras?

En el contexto de la creación de la UNRN y sus diferentes carreras, se dio la migración de profesores desde otras provincias, lo que es muy significativo en las Licenciaturas en Geología y Paleontología donde, además, la gran mayoría de los docentes tiene dependencia del CONICET, sea en funciones de investigador o de becario. Esta cuestión es otro aspecto a tener en cuenta al profundizar en la reflexión docente sobre prácticas educativas. Retomando la idea del docente como parte activa del proceso de inclusión, es evidente que el problema no es tanto el conocimiento que se imparte, sino el cómo y el para qué se transmite o construye como conocimiento enseñado (Díaz Barriga, 2005; Grisales Franco y González-Agudelo, 2009). Lo que se observa es que aún muchos de los docentes noveles -entre 1 y 5 años de antigüedad-, se formaron en estilos de enseñanza-aprendizaje a la “vieja usanza”, con el dictado de materias con clases magistrales o expositivas con algún tipo de apoyo visual, con objetivos enciclopédicos, más activas para los docentes que para los estudiantes, con escasa atención a las competencias, prevaleciendo la aprobación de las asignaturas por reproducción de conocimientos dados, lo cual genera que, aunque se tenga conciencia de esto e incluso se lo critique, sea difícil y provoque tensiones enseñar de maneras diferentes a las que se ha aprendido (Zamero, 2010). Estos docentes noveles recibieron una enseñanza en general diferente a como se pretende o intenta enseñar en Geociencias de la UNRN, lo cual además incluye recurrir a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Díaz Barriga, 2005; Gómez *et al.*, 2017). De esta manera, la conformación del cuerpo docente en Geología y en Paleontología entra en tensión con el enfoque pedagógico innovador por el que se optó en 2010 con la primera cohorte



Simposio “Enseñanza de las Geociencias y nuevos planteos pedagógicos: limitaciones y posibilidades de los planes de estudio”

de estudiantes, acentuado en 2016 con una nueva propuesta (Programa de Innovación Pedagógica en Geociencias), basada en la anterior pero más innovadora. La cuestión de qué, para qué y, fundamentalmente, cómo se enseña constituye otro eje de reflexión docente que se suma y, a su vez, interacciona con el de la inclusión social.

En la UNRN se observa una diferenciación institucional y curricular que va en función de estos nuevos cambios, con la apertura de diversas carreras de ciclo corto, además de carreras virtuales. En estas modalidades de formación se evidencia parte del nuevo contrato social entre la universidad y el contexto (De Vincenzi, 2019), que tiene en cuenta la flexibilidad curricular y las modalidades de cursadas semipresenciales entre otras, es decir, que se considera que las nuevas generaciones que acceden a la ES lo hacen en parte como una manera de promoción social. En este sentido, es crítica la capacitación permanente de los docentes en lo pedagógico (De Vincenzi, 2012). Esta cuestión de la formación pedagógica del profesor universitario es un punto a reflexionar en las Licenciaturas en Geología y en Paleontología donde la mayoría de los docentes hacen investigación como integrantes del CONICET, con lo cual solo tienen cargos docentes con dedicaciones simples (10 h). Por otra parte, no se considera necesaria la formación en pedagogía y didáctica, porque como se suele escuchar: “un profesional no necesita saber cómo dar los contenidos de su especialización”. Esto puede convertirse en un obstáculo para favorecer la inclusión en la ES para los estudiantes (Sánchez Martínez, 2015), por el contrario la reflexión docente debería promover el desarrollo de la capacidad de aprender de manera autónoma -aprender a aprender-, de manera que, se gradúen o no, esta formación les sea útil. Esta complementariedad entre lo disciplinar -garantizado desde las propias comunidades disciplinares- y la formación docente, es lo que debe promover la institución para asegurar este tipo de capacitación, a través de un planteo sistemático e incluso una unidad de gestión específica (De Vincenzi, 2012). En este sentido, el debate acerca del mejoramiento de la calidad de la enseñanza, incluye que el ejercicio de la docencia implique exigencias de conocimientos del área pedagógica y esto no está aún regulado en Argentina (De Vincenzi, 2009), aunque comienza a imponerse en la agenda académica y política. Esto constituye otro eje de reflexión acerca de las prácticas docentes.

Finalmente, a manera de cierre, puede plantearse como reflexión integral que un proyecto o programa de innovación pedagógica debería incluir necesariamente una propuesta explícita y planificada de reflexión sobre las prácticas educativas en lo académico, institucional y social.

- De Vincenzi, A. 2009. Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores* 12: 87-101.
- De Vincenzi, A. 2012. La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula* 18: 111-122. Universidad de Salamanca,
- Díaz Barriga, A. 2005. El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos, *Perfiles Educativos* 27: 9-30, México,
- Edelstein, G. 2002. Problematicar las prácticas de la enseñanza, *Perspectiva* 20: 467-482.
- Grisales-Franco, L.M. y González-Agudelo, E.M. 2009. El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores* 12: 77-86.
- Gómez, R., Calderón, M., Báez, A., Canale, N. y Diez, M. 2017. Nuevas prácticas en la docencia universitaria: del modelo de profesor al de docente-tutor (Programa de Innovación Pedagógica, Geología, Universidad Nacional de Río Negro). Resúmenes del XX Congreso Geológico Argentino, Simposio 17 “Mirando al futuro: la enseñanza de las Geociencias ante los nuevos desafíos”: 25-29, San Miguel de Tucumán. Argentina.
- Miranda, E. 2018. El Derecho a la Universidad en Argentina: Una mirada desde la igualdad y el reconocimiento del otro. *Journal of Educaion* 6: 79-96.
- Sánchez Martínez, E. 2013. Debate sobre la Ley de Educación Superior de los '90 y la universidad de hoy. *Debate Universitario* 2: 39-49.
- Sánchez Martínez, E. 2015. Hacia una mayor inclusión, calidad y transparencia. En: C. Marquis (ed.), *La Agenda Universitaria II. Propuestas de Políticas Públicas*: 185-212. Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Universidad Nacional de Río Negro. 2019. Plan de desarrollo institucional. 2019-2025. <https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-587-plan-de-desarrolloinstitucional-pdi-unrn-2019-2025.pdf>
- Zamero, M. 2010. La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. 196 p. Buenos Aires, INFD.