



LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS CIENCIAS AGRARIAS: EL ESCENARIO DE CLASE COMO PUESTA EN ESCENA

Forte, Ana; Innocentini, Viviana y Rodríguez, Verónica

Facultad de Ciencias Agrarias, UNMDP/ ISFD y T

viviana_innocentini@hotmail.com

Resumen

Este trabajo tiene por objeto dar a conocer resultados parciales de la investigación, aún en curso, realizada para obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria, para el cual se llevaron a cabo entrevistas a tres docentes universitarios de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad nacional de Mar del Plata. Estos docentes, seleccionados por sus alumnos como los *mejores profesores* nos han permitido ver mediante sus relatos, las formas particulares en las que sus historias de vida, atravesadas por personas y experiencias, e inmersas en un contexto específico, han dejado su impronta hasta reflejarse de manera especular en sus clases. Entendida la enseñanza como arte de representación, nos interesa en particular comprender como la buena enseñanza se refleja en los repertorios de práctica que cada uno de estos docentes emplea en el escenario de clase.

Palabras clave: Enseñanza; Narrativa; (Auto) biografía; Buenos profesores; Actuación docente; Educación Superior.

Marco teórico

Concebida la enseñanza como “una práctica social por excelencia” que, según Giordano y otros (1991, p.17), “se inserta entre la educación y la sociedad” y “la escena en la que se desarrolla desencadena procesos múltiples [...] que son estructurantes de los sujetos que participan en ellas”, podemos entenderla como la representación de un guión pre-establecido, o por qué no, como la improvisación de los actores sobre la base de un libreto original flexible. Dada la relevancia de las situaciones de la vida educativa en sus diversos niveles, nos resulta de extremo interés comprender la forma en que los





buenos docentes universitarios “expanden repertorios de prácticas y componen sus clases antes de representarlas” (Álvarez y otros, 2010, p.176). La enseñanza podría entonces ser entendida como el despliegue de estrategias en su afán de demostrar su bagaje de conocimiento disciplinar llevado a cabo por el docente durante sus clases con el fin último de acercar el objeto de conocimiento a su audiencia, al tiempo que captura su interés, ya sea mediante el libreto mismo, o por la manera particular en que dicho libreto se manifiesta en el transcurso de las clases representadas por los docentes. En otras palabras, un conjunto de experiencias que “implicaron un impacto emocional que conduce al impacto de conocimiento para la reformulación creadora del conocimiento y su apropiación por parte de los sujetos (Vitarelli, 2005). Es en esa materialización de cada una de estas que sale a la luz la peculiaridad y los dotes histriónicos de cada docente, conformados no sólo por su saber sino además por su saber hacer y por su ser, e influenciada indudablemente por sus historias de vida.

Como desarrolla Guyot (1991) en su Modelo Complejo de Análisis, el micro espacio del aula y la interrelación que se genera entre profesores, alumnos y sus circunstancias resulta en un sistema social único en el que se logrará o no la puesta en escena de los buenos profesores y mediante la cual se establecerá una relación dialógica para la negociación y transposición exitosas de conocimientos. Teniendo estos conceptos en mente, Fenstermacher y Richardson (2005) caracterizan al buen profesor como aquel que es capaz de facilitar al alumno el acceso y la apropiación de los contenidos, y por lo tanto está estrechamente vinculado al concepto de enseñanza moral (Fenstermacher, 1989). Son, entonces, los mecanismos por medio de los cuales los docentes acercan esos conocimientos a sus alumnos los que conforman en conjunto con otros elementos la puesta en escena desplegada en cada clase por cada profesor y dotada de las experiencias, de la creatividad y de la subjetividad de cada uno de ellos. Es menester entonces intentar ahondar en las actividades específicas de los docentes que se ponen en marcha en el transcurrir de estas clases entendidas como espacios de representación en los que cada participante se adecua a un rol elegido o asignado (ya sea el de actor, o director, o el de audiencia de esa obra en representación) por la forma en que intervienen e interactúan con acciones espontáneas o programadas a lo largo del devenir de la representación. Estas actividades, que conforman la práctica docente,





adquieren fuerza propia y se sostienen con el compromiso de los sujetos con su comunidad, impulso que forja posicionamientos diferenciados a las teorizaciones y a las prácticas generadas a partir de allí (Giordano y otros, 1991) citados en Vitarelli y otros (2006, p.130). Estas intervenciones, en tanto son sensibles al contexto y a los alumnos (Sarasa, 2008), se vuelven muestras claras y palpables de como aquellos docentes con sus peculiaridades y perspectivas particulares al respecto de su rol y sus saberes persiguen o intentan promover desde su subjetividad una buena enseñanza. Para hacerlo, evidentemente no basta sólo con el conocimiento disciplinar de cada docente, sino que entran en juego también aspectos no formales tales como la experiencia, la intuición y el sentido común. Así como expresa Claxton (2002) citado en Álvarez y otros (2010), tanto la intuición como el sentido común aparecen como elementos primordiales de los docentes para llevar a cabo una buena práctica de enseñanza que, junto con la experiencia conforman lo que Vitarelli (2005) da por llamar la “formación en servicio”. Es posible entonces vislumbrar como los docentes pueden modificar el guión inicial de sus representaciones en tiempo real (Kennedy, 2006) a fin de adaptarlo a la situacionalidad de sus clases.

Dado que las prácticas docentes pueden ser recuperadas a la luz de la situacionalidad en que son realizadas y de la subjetividad de los actores involucrados, por medio de las reconstrucciones que estos hagan de dichas prácticas en sus relatos desde una perspectiva totalmente parcializada y subjetiva, optamos por analizar lo que los buenos docentes deciden contar sobre esas prácticas, y por lo tanto, como reconstruyen las mismas en sus narraciones. Tal como menciona Litwin (2008, p.19), “el relato de experiencias pasadas, su análisis y significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado”. En términos de Álvarez y otros (2010, p.164) “la perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales”.

Metodología

Esta investigación surge del análisis parcial de los relatos de buenos docentes





como parte del trabajo profesional de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades, UNMdP), para el cual se realizaron entrevistas en profundidad a los tres docentes seleccionados por alumnos avanzados como los mejores profesores en la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNMdP. A la luz de lo antedicho, la presente es una investigación de corte cualitativo, con un enfoque biográfico-narrativo. Es decir, los datos obtenidos surgen de la reconstrucción y narración de historias de vida, o, como sostienen Álvarez y otros (2010, p.91) “emanan de las biografías, materiales personales u otras fuentes orales que manifiestan cuestiones vitales presentes, pasadas o futuras, originándose en las historias vividas desde la perspectiva del narrador”.

En tal sentido, las historias de vida se presentan como una técnica de investigación en sí mismas; conforman a su vez la narración o relato (story) de vida (re)construida por el propio sujeto al momento de la entrevista y desde una perspectiva temporalmente distante, y la historia real vivida por los sujetos (history), validada por fuentes y registros documentales así como por los propios actores involucrados en ella. Las narrativas de los docentes se tornan en como una herramienta de suma relevancia para explorar la construcción de la identidad docente y de la práctica docente de los entrevistados a la luz de las experiencias de vida puestas de manifiesto a través de la subjetividad de sus relatos. Siguiendo las ideas expresadas por Bolívar (2002), el uso de las narrativas hace posible que sean los mismos docentes quienes estructuren sus experiencias de vida por medio de una trama subjetiva e individual aunque vinculada ineludiblemente con las historias colectivas y objetivas acontecidas en un contexto que le otorgan sentido y validan a la experiencia misma.

Para el trabajo profesional del cual se desprende el presente artículo se recolectaron y analizaron datos de los tres docentes (D1, D2 y D3) de esta unidad académica que fueron identificados por sus estudiantes como los mejores profesores en términos de frecuencia de mención. Se realizaron entrevistas en profundidad a los tres docentes, usando como referencia un guión semi-flexible; con el mismo, se buscaba indagar sobre aspectos diversos de la vida personal y profesional de los docentes que hubiesen dejado huellas en ellos, y que hubiesen influido en su saber ser y su saber hacer. Nos interesan aquellas marcas de identidades docentes que se han forjado a lo





largo de sus vastas trayectorias y que los han llevado a ser considerados los mejores profesores. De esta forma, creemos que es posible “aprehender la construcción de la función docente desde una visión evolutiva y considerar la relación entre la formación y la vida como un continuum” (Bracciale y Pionetti, 2013, p.191).

En concordancia con el valor que otorgamos al poder recuperar las voces de los actores, mediante las cuales es posible entender el relato y la historia de vida de cada uno de ellos a la luz de sus experiencias, presentamos a continuación un primer análisis de las entrevistas en profundidad a la luz de una categoría emergente de la comparación de los relatos. Una de las categorías emergentes o códigos *in vivo* (Corbin y Strauss, 2007) evidenciadas en el análisis de las entrevistas a quienes fuesen seleccionados como los mejores docentes en el ámbito de las Ciencias Agrarias es la idea de la enseñanza como un “arte de representación” (Sarason, 2002), o como han expresado Álvarez y otros (2010: 174) “la enseñanza en tanto puesta en escena, con dominio artístico, de un libreto de conocimientos”.

Resultados

Pretendiendo entonces comenzar el análisis de la experiencia propia narrada por D1, observamos que, de sí mismo, él entiende que no es un buen actor en términos de quienes se aferran a un guión pre pautado y del mismo replican cada línea en cada función a lo largo de las diversas temporadas. Al contrario, se describe mejor en términos de un actor que se enfrenta al escenario con un par de conceptos que desea comunicar y dejar en claro a su audiencia por medio de una improvisación para la que puede hacer uso de diversas estrategias y metodologías según se plantee la necesidad al momento de su puesta en escena, e incluso reestructurando su guión de acuerdo a su conocimiento de la audiencia. Casi como un actor callejero buscando la atención de su audiencia dentro de su clase, plantea una interacción dialógica necesaria con el auditorio al tiempo que se reconoce “desordenado” en el desarrollo de su performance. Pese a este desorden, sin embargo, el docente cuenta que plantea incansablemente sus objetivos ante sus alumnos, haciendo uso de diversas actividades en su afán de ser lo suficientemente claro en su expresión para con sus alumnos, y asegurándose así que lo expresado en su tarea, llegue exactamente a sus destinatarios.





“Yo lo que trato de hacer en la clase, yo lo que les digo a los chicos cada vez que empiezan, que empezamos una clase espero que, entren y cuando se vayan se lleven un “delta” que se lleven algo más. Entonces, lo que trato de hacer es, previamente el día anterior a la clase, yo soy medio despelotado, si tengo algún PowerPoint armado, trato de rearmarlo.”

A lo largo de la entrevista vuelve a hacer mención a no sentirse exactamente conforme con su labor docente debido a su falta de orden. Al parecer, plantea el concepto de ser buen docente con la noción de orden desde la organización de los contenidos a cada una de las actividades planteadas en sus clases. De hecho, parece establecer una comparación implícita al mencionar que no es del tipo de profesores que utilizaría determinado recurso para dar sus clases de manera ordenada. Sin embargo, se desprende del análisis de la entrevista en su totalidad que este desorden aparente es quizás su arma más útil a la hora de dejar en claro un concepto o conocimiento que quiera transmitir a sus alumnos ya que, al tener la necesidad de volver una y otra vez sobre el mismo a raíz de su propio desorden, también se asegura la repetición y explicación desde distintos ángulos del contenido de su clase.

“No me siento un buen profesor porque soy medio desordenado cuando doy una clase, hago despelote por ahí. No soy un tipo que te va a dar un PowerPoint prolijito. [...] Me hago un pequeño guión de las cosas que me parece que tienen que quedar claritas en cuanto a conceptos básicos. A lo mejor elijo 4 o 5 conceptos en la clase y con eso machaco de arriba para abajo.”

Lejos de ajustarse a un guión estrictamente, improvisa sobre la base de lo que cree es fundamental, y sobre ello insiste dialógicamente con sus alumnos en pos de que estos logren comprender. Es posible ver, entonces, cómo esta práctica docente de D1 concuerda con lo expresado por Álvarez y otros (2010, p.164) sobre los buenos docentes, quienes “desafían intelectualmente a los estudiantes, ya que reconocen el valor de la perplejidad y la confusión que a modo de diálogo socrático funciona como estímulo del interés por la disciplina”.

“Me fijo que cosas les tienen que quedar en claro a los chicos e insisto con eso en la clase, en las cosas que les tienen que quedar en claro. Y en eso me pongo duro para que la aprendan, les hago preguntas, los vuelvo locos ahí en el aula, en la clase. Le pregunto a uno, al otro... les pregunto si les molesta y me dicen que no, de esa forma nos mantenemos un poco más atentos. Les hago preguntas y a mi me ayuda mucho porque sé si van





entendiendo, si no van entendiendo. Me pierdo, pienso cuando les pregunto.”

En su narración de sus primeros encuentros con la puesta en escena de sus primeras clases, el docente se compara implícitamente con un actor novato, que sale al escenario con cada punto y cada coma de su guión en su retina; un actor que sabría no sólo sus líneas sino además cada una de las indicaciones planteadas por él mismo en su rol de escritor y director de aquella pequeña obra. Es así que cuenta como la consciencia sobre su rol a desempeñar dentro del aula hacía que estudiase los contenidos a abordar en la clase en un grado de profundidad mucho mayor al del abordado en conjunto con sus alumnos. Pone en palabras sus sentimientos de aquel entonces como un gran “miedo, un julepe de aquellos. Pero teníamos que hacerle frente”, y a partir de aquella responsabilidad asumida al emprender la tarea de enseñar es que nos cuenta que “al principio estudiábamos más que los chicos”.

Más adelante en su narración es posible apreciar como el actor novato fue dejando de aferrarse a su soliloquio para soltarse y dejarse fluir en un devenir de expresión libre sin perder de vista su función, y corriéndose en caso de ser necesario del centro de la escena, como mero actor partícipe en la construcción del conocimiento de sus actores principales, sus alumnos. Ese actor novato, temeroso, de aquellos años, sin lugar a dudas devino en uno experimentado y dotado de recursos para influir en su audiencia, y generar en ella la actitud deseada, ya sea curiosidad, atención, reflexión, y por qué no también, admiración. Desde la práctica docente en el aula, D1 asume claramente el compromiso por generar situaciones de aprendizaje, por motivar a sus estudiantes simulando situaciones de práctica parecidas a las que deberán enfrentar como profesionales. Se plantean entonces situaciones hipotéticas y un intento incipiente de juego de roles poniendo a los alumnos en situaciones problema dentro del aula, con el objetivo de que las mismas les permitan reflexionar, estar atentos y ser conscientes de su cercanía para su actividad profesional real. La docencia como puesta en escena (Álvarez y otros, 2010, p.172) se entrelaza de esta manera implícita o explícitamente con la pasión mostrada por el docente al enseñar. En el caso particular de este docente, el futuro desempeño profesional de sus alumnos es lo que motiva dicha pasión y encamina su performance dentro de su aparente desorden en el escenario de clase,





caracterizada por “golpes de atención” mediante los cuales trata de captar la atención de su audiencia, siempre haciendo hincapié en la situacionalidad, ya sea a partir de un relato de su experiencia de vida profesional o desde un juego de roles en los que pone a sus alumnos en situaciones problemáticas a analizar o resolver.

“Yo trato de sacudirlos de alguna forma, a veces los reto, si los veo medio dormidos alguna pavada les digo. Trato de... hay veces que me quedo sin elementos, no? Pero hay veces que cuando los veo muy apagados, trato de darles un golpe de atención, diciéndoles algún cuento de la vida cotidiana o cosas así o por ahí algún cuento de algún profesional, algo así. Por ejemplo, te veo a vos dormida y te digo ‘bueno, dígame que haría Ud. si le pasa esto en esta situación que yo estoy hablando’ y vos me decís ‘y no, la verdad que no estaba atendiendo’ entonces, le pregunto a otro, a otro y otro. Ya es suficiente para que ellos se despierten.

Para D2, la “puesta en escena” es el centro mismo de su clase, aquello que lo caracteriza como docente y que, como veremos más adelante, lo ha consagrado en diversas oportunidades como el mejor actor (el mejor profesor) a lo largo de su vasta trayectoria. Ya desde sus inicios en la docencia, D2 fue descubriendo en sí mismo cualidades muy particulares, que dotarían de riqueza sus representaciones en el escenario de clase, fuera cual fuera el teatro. Así, por ejemplo, destaca como una virtud propia su “imaginación tridimensional”, y muy relacionada a esta, su “facilidad gráfica” que utiliza como uno de los innumerables recursos didácticos en sus clases.

“Mis virtudes que fui descubriendo ese año. La imaginación tridimensional. Yo puedo pensar en tres dimensiones las cosas. Y otros no! Entonces yo veo el corte del muslo y veo el hueso al medio y todos los músculos distribuidos alrededor, donde pasan las arterias, donde están los nervios. La facilidad gráfica, yo puedo hacer dibujos de lo que sea con toda facilidad.”

En cuanto al abordaje de los temas de clase, a lo largo de los años D2 admite haber devenido en un docente flexible, capaz de abordar los contenidos desde diversos ángulos en pos de procurar la llegada exitosa de todos los temas vistos en clase a todos sus alumnos a pesar de sus diferentes características y estilos de aprendizaje. Según explica, no precisa más que una lista de temas o conceptos que él mismo se procura tener escrita sobre el pizarrón para que, no sólo le sirva de guía sino les dé a sus alumnos una sensación de dirección y de saber cuánto de la clase resta por verse. Es así como nos cuenta: “Guión escrito a veces utilizo si son muchos temas y me puedo





olvidar, y una cosa que hago es anotarla en el pizarrón para yo mismo ir viendo si lo estoy dando o no, e irlo borrando, tachando y que no me vaya y los alumnos digan ‘Eh, falta la mitad’”.

Otro de sus sabidos dotes actorales, no sólo mencionados por él sino además ampliamente reconocidos por generación tras generación de alumnos y ex alumnos es el humor. Esta cualidad, según él mismo comenta en su relato, ayuda, “relaja”, distiende como un anti-climax en un momento de tensión o concentración extrema de la clase, a la vez que contribuye a cercar el conocimiento a sus estudiantes.

“El humor que ayuda mucho, siempre un chiste viene bien. Además siempre pasan cosas graciosas y hay que aprovechar esas cosas para la docencia. [...] Porque el humor relaja, primera cosa, relaja la mente. Entonces alguien está concentrado, y qué se yo que, llega un momento en que la cabeza no le da más y un chiste en el momento apropiado... no hay que hacer chistes todo el tiempo porque entonces la clase no llega a concentrarse nunca. Hay gente que le gusta hacer chistes todo el tiempo y no va. Entonces un chiste en el momento apropiado que uno a veces lo decide y a veces NO lo decide. Sale, bueno, hay que aprovecharlo y entonces bueno se le busca la vuelta para que tenga algo que ver con el tema que estamos hablando o con algo que se habló con la clase pasada o con algo que se va a decir más adelante.”

Según explicita en su reconstrucción y narración de sus clases, es mediante el humor que se puede “distender en un momento... asociar conceptos... despertar [a la audiencia]”, lo cual da muestras claras de su sensibilidad, tal como la de un actor de teatro, o hasta de una presentación de stand-up, a la audiencia, a sus reacciones, sus percepciones de la obra en representación en el mismo momento de la puesta en escena. Esta consciencia no sólo de la existencia del otro sino también y principalmente de las reacciones del otro es lo que, según D2 entiende, lo hacen un buen profesor.

“Después yo me di cuenta que una de las cosas por las cuales yo soy buen docente es que me pongo instantáneamente del otro lado, y me doy cuenta si el otro está entendiendo o no, si lo que dije está claro o está confuso. Me doy cuenta. Si habla otro me doy cuenta que lo está entendiendo o no, por la forma de decir y por la cara que ponen. Inmediatamente uno se da cuenta entonces le digo a mi compañero ‘¿Podes repetir esto que acabas de decir?’ Y a veces se sorprende ‘¿cómo sabes que no entendieron?’ O se lo digo en el recreo ‘Pregunta tal cosa, esa cosa no la entendieron’. Y cuando la pregunta después del recreo va y no la entendieron. ‘¿Cómo? ¡Si la dije 5 veces!’ No es cuestión de decirla 10 veces, es cuestión de encontrar una forma que la entiendan aunque sea que la digas una sola. Bueno, hay formas y formas de transmitir.”





Al reflexionar respecto del por qué o para qué o quién despliega todos sus dotes actorales en la escena de su clase, D2 deja en claro que intenta captar la atención de la totalidad de su audiencia.

“¿Qué hago yo? Trabajo no para los que sean una luz, trabajo para todos. Trato de que hasta el último distraído me entienda. Y esto no se logra repitiendo, repitiendo, repitiendo como una máquina. Se logra, diciendo de una forma, luego diciéndolo de otra, buscándole de una forma o de otra.”

La enseñanza moral (Fenstermacher y Richardson, 2005) así como la “sensibilidad moral” (Burant, Chubuck y Whipp, 2007) en Álvarez y otros (2010, p. 175), “tiene raíces mucho más profundas que el conocimiento disciplinar o las estrategias docentes”. Tal como puede apreciarse en el relato de D2, lo importante es lograr el fin último de docencia: que los alumnos entiendan, y para ello no basta con repetir información, o con lograr captar la atención de unos pocos. Y para ello, rescata la importancia de la “libertad de trabajo” que sintió incluso en su primera experiencia como docente, y la “disponibilidad de material” con la que contara, muchos de los cuales eran recursos auténticos.

“La libertad de trabajo. A mí me dejaban trabajar en una mesa y no que me estuvieran controlando a ver que decía yo. Que era lo que yo imaginaba q me estuvieran viendo a ver qué digo y que no digo. No, cada tanto pasaba alguno, miraba y se iba y no podían estar dándose cuenta de que estaba diciendo yo. Había una libertad y una cosa... había disponibilidad de material. Patas, cabezas, todo lo que hacía falta.”

El concepto de libertad que D2 rescata como positivo para desplegar sus dotes histriónicos en aquel momento, no siempre pudo ser entendido y manejado como lo hace hoy en día, con la trayectoria de un actor experimentado; por aquel entonces, el poder utilizar la libertad y los tiempos fue parte de un gran aprendizaje, aquel que se pone en marcha al despegarse del rol de alumno y parte de la audiencia para pararse bajo la luz focal del escenario. D2 reflexiona y relata al respecto: “Aprendí a utilizar la libertad y los tiempos. La libertad que me daban y los tiempos que no eran eternos entonces había que empezar a manejar tiempos como docente que yo no había manejado cuando era alumno”.

Esa etapa de aprendizaje inicial, sus primeros pasos en la actuación del escenario de clase, estuvieron, como era de esperarse, fuertemente atados a un libreto o





guión pre-establecido “antes yo tenía un esquema rígido de clase, programa o lo que fuera”. Con el correr de los años “la rigidez” y “el miedo de salirse del plato” fueron dando paso a la improvisación, al cambio, a una creatividad casi ilimitada, en función de la audiencia y de los objetivos propuestos.

“Ahora en cambio, ahora, hoy abordo el tema de forma diferente cada vez, nunca sé por dónde lo voy a empezar. Empiezo hablando y empiezo por aquí, llego al núcleo por un lado o por el otro. En lo posible, hablando de la puerta que acabo de cerrar, que sea todo una transición entre la pavana y el tema central. [...] Y una cosa que intento es priorizar como dije hoy los temas y los contenidos, no importa por qué camino llegue, no importa que no siga el orden del programa. O del índice que pueda llegar a tener para esa clase.”

Y al dar lugar a la creatividad, la innovación, la espontaneidad, D2 muestra en su narración cómo hace hoy por hoy uso de una gran variedad de recursos, todos ellos puestos al servicio de los alumnos en pos de crear espacios propicios para un aprendizaje crítico natural (Bain, 2007, p.114), y de generar en los alumnos el interés genuino por conocer, por comprender.

“... después por supuesto los instrumentos cambiaron porque el pizarrón yo lo sigo usando, las láminas las sigo usando, un poco menos. Las filminas las usé mucho en una época y ahora bajó y en cambio se usa más el PowerPoint. Obvio pero uso todos, no descarté ningún sistema. Uso láminas, pizarrón, filminas y PowerPoint. Todo uso según la oportunidad y es bueno mechar el PowerPoint con un dibujo en el pizarrón. El PowerPoint, por ejemplo, es un sistema que bien usado es muy útil pero en general la gente lo utiliza para meter muchísima información en poco tiempo y eso no sirve. Además se usan preparaciones, piezas anatómicas y videos que tenemos de los trabajos prácticos. Que nos hemos, o me preocupé yo, en hacer videos de los trabajos para cuando por alguna causa el trabajo práctico no se puede hacer.”

La representación actoral de D2 en los escenarios actuales de clase involucra mucho más que la mera representación o el estudio del libreto, para abarcar también aspectos concernientes a la escenografía o la iluminación, que contribuyan a generar y mantener la motivación y atención de la audiencia. Es así como, por ejemplo, comenta la ubicación y distribución espacial de los elementos y actores que conforman la escena, y reflexiona acerca de los obstáculos que pueden presentarse en la representación, desde inconvenientes con la proyección de la luz, hasta la consciencia del confort o discomfort de la audiencia por las tarimas desde las cuales observan la escena.





“La clase es rectangular, yo estoy al frente en el pizarrón y hay un retroproyector a mano derecha al lado de la puerta. Lamentablemente (por suerte hay una puerta al fondo, por donde los hago entrar, y eso es en un teórico, que me pone muy mal cuando entran por adelante, por la luz del proyector). Y en el trabajo práctico, el docente -yo, o el otro, o a veces 3- estamos con la mesa de disección al frente y en la parte ancha todas unas gradas con 35 alumnos normalmente frente a nosotros, y tenemos a nuestras espaldas un rotafolio con láminas, entonces vamos... acá tenemos la preparación, y acá tenemos el esquema de la preparación, entonces esto que está acá lo mostramos después en la preparación (gestos) para que no se pierda [...] Bien, trabajo práctico, dijimos dos comisiones de 35, que entran ahí medio envaselinados pobres, duros, porque no se pueden mover, en esos tabloncitos duros. Pucha, algún día tengo que colocar almohadones ahí-. Entonces hay gradas, la mesa de cirugía y un rotafolio para las láminas.”

En lo concerniente a las formas particulares que utiliza para captar la motivación de sus alumnos y para asegurarse de mantener su atención, D2 vuelve a poner de manifiesto sus dotes histriónicas por excelencia, y la consciencia de esa audiencia para quien despliega su actuación. Acentúa, por ejemplo, la importancia de “tener una buena dicción” en los actores, y de una acústica adecuada en el escenario de clase “las aulas de la facultad actualmente no tienen acústica de manera que todo rebota”. Sumado a esto, las representaciones y el lenguaje corporal entendido por él como “gesticulaciones actorales” son dos de los recursos más eficientes que emplea en su puesta en escena, tal como describe en su relato: “En mi caso, representaciones: de pronto soy un glóbulo, de pronto un espermatozoide, de pronto soy la hormona, de pronto soy el centro cíclico del hipotálamo... con gesticulaciones actorales que hacen que la gente mire hacia el frente”.

Al reconstruir estas puestas en escena, tan influyentes en su audiencia como particulares en el contexto de la FCA, D2 agrega que ha recibido comentarios como “vos te equivocaste de profesión, tendrías que ser actor”. Analiza el por qué de la profesión elegida, en función de aquellos comentarios, y explica:

“No, porque el actor tiene que ser búho, tiene que estar despierto de noche, y yo soy gallina y estoy despierto de día. Yo de día sirvo y no sirvo para la noche, entonces aplico mi arte actoral en la clase. Es algo más que sé, es un valor agregado a la clase, esto que puedo hacer.”

Para dar muestras claras de su frustrado desempeño actoral, y de cómo las actuaciones en el escenario de clase aportan un “plus” o “valor agregado”, D2 menciona





que cuenta además con otros recursos útiles en sus puestas en escena, tal como los “cambios en la intensidad de la voz” reflejo quizás de la pasión con que da cada una de sus clases.

“En general mis compañeros son monótonos (hay uno que no). En general son críticas que se les hacen a mis compañeros de cátedra, que son monótonos. X es muy interesante lo que dice, pero tiene una monotonía que es muy criticada, y antes teníamos a X que era súper monótono; era un cráneo lo que sabía pero súper monótono, se dormía todo el mundo! En cuanto a los cambios de la intensidad de la voz, en mi caso, yo permanentemente estoy haciendo eso [...] Pongo emoción, la emoción me sale y la pasión está, entonces eso no es programado.”

El complementar sus clases con elementos propios de los trabajos prácticos, o bien de la vida cotidiana, objetos quizás impensados para el ámbito académico pero que sirvan para “mostrar” y no sólo para “contar” es otro de sus innumerables recursos didácticos.

“Otra cosa. Llevar al aula algún elemento del trabajo práctico, que no sea la tiza, ya hablamos de esto, por ejemplo, un hueso. Una vuelta llevé mermelada. En la clase esa teníamos que ver como era el mucus cervical de la vaca en celo, y yo agarré, volqué la mermelada, y no se cortaba nunca... ‘Es como esto, miren’, ‘mucus filante’, ‘no se corta’.”

La categoría de la clase como puesta en escena, y del docente como actor, y hasta editor o director de su propio libreto, y de una obra cuyo argumento conoce con anterioridad, también se pone de manifiesto en el relato de D3. Siguiendo con la metáfora de la clase como un escenario de teatro donde se pone cada semana en escena una clase/obra diferente, D3 se asume escritor de su propio guión, director y actor que sigue a rajatabla las indicaciones detalladas para su papel. Es esta estructura de clase guionada que le da seguridad y le permite desenvolverse con comodidad en cada una de sus presentaciones. Además, resulta interesante observar que no sólo planifica cada paso de la clase sino, se da a sí mismo un margen de posibles variaciones para las que ya desde la etapa de planeamiento tiene una solución aplicable, una respuesta cuasi-improvisada.

“Yo teniendo las cosas planificadas me siento cómodo. Cuando las cosas se empiezan a despelotar estoy perdido. La verdad que estoy perdido. Me siento, me pongo mal. Yo trato de tener todo organizado, de ser previsible y





obviamente sé que las cosas nunca salen 100% como uno las planifica pero dentro de mi planificación, planifico los rangos de variación.”

Cada charla y cada clase se plantean en el caso de D3 como una puesta en escena ensayada hasta el hartazgo. Cada coma, cada punto, cada momento de énfasis parece haber sido planeado y se ejecuta en el momento adecuado según el guión pre-establecido: “Lo mismo te digo ya sea si tengo que dar una clase o una charla. Yo voy prácticamente sabiendo de memoria todos los pasos que tengo que dar y todo lo que voy a decir y con todo planificado”. Y quizás la mayor rigidez de esta estructura y esta puesta en escena puede verse en el siguiente comentario en el que D3 dice tener en su guión hasta el momento de incluir o no un chiste dentro de su clase: “si hay que decir un chiste yo lo tengo anotado: en este punto tengo que hacer el chiste”. A pesar de lo rígido de este guión, y de una actuación que difícilmente encuentre el lugar para salirse del libreto, D3 muestra ser consciente de una audiencia a la que debe llegar, conmover y movilizar. De la misma forma en la que un actor de teatro intenta generar una respuesta en la su auditorio, a la vez que es consciente de la recepción que su obra está en representación está teniendo, a partir del silencio, de los aplausos, del llanto, de la risa, D3 planifica cautelosamente sus intervenciones para asegurar la respuesta deseada por parte del público (sus alumnos). Descomprime, por ejemplo, la tensión o el agotamiento resultante de la erudición, de la rigurosidad disciplinar de una clase magistral por medio de la risa, generada intencionalmente por el actor-director, e incluida de antemano en su libreto. Son su propia experiencia y su sentido común los que casi como una *voz en off* le dicen qué hacer y exactamente en qué momento de su representación, para generar la respuesta buscada en su audiencia.

Como es posible notar en dichas puestas en escena, mediante la reconstrucción de las mismas en el relato de D3, las nociones de orden y previsibilidad aparecen como un punto a favor auto atribuido por este docente, una característica destacable tomada de sus mentores y que trata de emular en sus clases para que sus alumnos sientan, quizás, la seguridad que hubiese deseado sentir él en el rol de alumno. De hecho, según lo expresa, es algo que deja en claro a sus alumnos desde el primer momento de la cursada. El material está listo, no hay por qué temer. Ya está todo en orden.





“Siempre el material está preparado. Lo que nosotros les advertimos a los alumnos siempre es que las transparencias van a estar en el centro de estudiantes uno o dos días antes de la clase. Eso es una rutina que yo la tenía. La tuve siempre desde que empecé a dar clase.”

En lo que respecta a su rutina de clase, D3 dice comenzar inequívocamente de la misma manera cada semana, probablemente habiendo ensayado innumerables veces, y perfeccionado, su salida a escena; su presentación consiste en tratar de hacer un par de preguntas a sus alumnos en pos de retomar temas vistos con anterioridad o bien consultándolos respecto de dudas que puedan haber quedado también de semanas anteriores, dudas que D3 esperaba surgieran de la lectura del material y el procesamiento de los temas a nivel individual de los alumnos. Desafortunadamente, como expresa, nunca en sus más de 30 años al frente de clases diversas se encontró con alumno alguno que le formule alguna pregunta de temas anteriores. D3 plantea su formación en los Estados Unidos como el origen de esta rutina que él decidió incluir dentro de sus clases como ya dijimos antes, dada la comodidad y seguridad que le generaban a él desde su rol de alumno.

“También tengo por rutina cuando empiezo una clase preguntar qué preguntas hay, qué dudas hay de lo que se dijo hasta ahora. Nunca jamás tuve una respuesta pero yo lo sigo haciendo.[...] Y esos son los tipos de detalles que yo fui mamando en EEUU de los profesores, casi todos hacen ese tipo de cosas y eso me gustó como parte de una planificación. Es parte de una rutina.”

Y la noción de orden se intenta aplicar a cada uno de los aspectos de la materia; el material de cursada y la secuencia de contenidos no podrían estar ajenos al mismo orden que se sigue para todo. Es por esto que D3 plantea que los contenidos en una parte de la materia se ven organizados por un libro que se toma de base para el estudio de dichos contenidos. Es el índice de este libro el que da forma a esa parte de la materia a cargo de otro profesor, en la misma forma en la que el programa escrito de una obra de teatro, pre-establecido, y distribuido al público, estructura y delimita la representación. “Nosotros estructuramos los contenidos a partir de la estructura que tiene ese y otros libros de fertilidad; porque en realidad la estructura es común en otros libros extranjeros, en este libro”.

Tanto la estructura como la previsibilidad dadas por este “programa de la obra”, le permiten a D3 no sólo organizar la misma, sino también ayudar a sus





estudiantes a organizarse. En su relato, D3 dice hacer un notorio hincapié en mostrar a los alumnos no sólo el orden de cada clase y dentro de la materia sino que también ve la necesidad de que los alumnos entiendan el orden dentro del plan de estudios de la carrera. De esta forma, quizás, D3 parece intentar que sus alumnos valoren y aprecien esta última materia como integradora dentro de una secuencia para el mejor entendimiento de los suelos, sus dinámicas y manejos: “Eso también les mostramos el primer día de clase; cómo encaja la materia en el plan de estudios; por qué la secuencia, por qué Edafología, por qué Génesis y Manejo”. Se desprende de lo anterior, la estrecha vinculación existente entre la estructura, la meticulosidad en la planificación, el ensayo y la puesta en escena de D3 con su consciencia de la audiencia, para quien va dirigida su obra. Esto último es también una muestra clara de buena enseñanza, en tanto “acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos” (Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C., 2010, p.162) y “es sensible al aprendiz, le importa la manera en que los alumnos responden a las actividades docentes” (Sarasa, 2009) citada en Álvarez y otros (2010, p.162).

Conclusión.

Analizar las entrevistas realizadas a la luz de una de las categorías emergentes de la comparación de los relatos de nuestros tres docentes focales, nos ha permitido ver como la enseñanza puede entenderse desde la metáfora de la actuación. Desde esta perspectiva, hemos intentado explorar como cada clase se vuelve “un arte de representación” (Sarason, 2002), y como cada uno de los *mejores profesores* de nuestro estudio despliegan sus dotes actorales, tan excepcionales como particulares, para llevar a cabo las puestas en escena de sus libretos de conocimientos (Álvarez y otros, 2010). La reconstrucción que los propios docentes hacen de sus puestas en escena mediante sus narraciones dan cuenta no sólo de la manera en que cada uno concibe su rol docente sino además de la forma en que cada puesta en escena se ha nutrido de las experiencias de vida de cada docente, así como de elementos provistos por la experiencia y la reflexión a lo largo de su trayectoria personal y profesional. Estas vivencias han marcado no sólo las propias historias personales de cada uno de los docentes, sino que han dejado su impronta en las estrategias y habilidades que se ponen de manifiesto en





sus *representaciones magistrales* de hoy día.

Agradecimientos:

A la Profesora María Cristina Sarasa, Magister en Docencia Universitaria y directora de nuestro trabajo profesional por su guía y dedicación.

Referencias bibliográficas.

- Álvarez, Z. Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3), 89-98.
- Álvarez, Z. Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. I Jornadas sobre pedagogía de la formación del profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario. ISFD N81 (RIER), Miramar.
- Álvarez, Z. Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de educación*. 1, (1), 159-179.
- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Corbin, J. M. y Strauss, A. L. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. (Third Edition). Thousand Oaks, CA., Sage.
- Fenstermacher, G. D. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza I*. En Wittrock, M. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). *On making determinations of quality in teaching*. 107 (1), 186-213
- Giordano, M., Cometa, A. y Guyot, V. (1991): *Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*, Bs. As.: Troquel Educación.
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. En *Journal of teacher education*. Thousand oaks, C. A: Sage 57 (3)





- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.
- Sarasa, M. C. (2008). En torno a modelos de buena enseñanza. En *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Porta, L. y Sarasa, M. C. Mar del Plata: UNMdP. Gráfica Tucumán.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Bs As.: Amorrortu.
- Vitarelli, M. (2006) Formación docente y universidad argentina. Un abordaje epistemológico complejo desde las prácticas. En Porta L. y Sarasa M.C. (Ed), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata. Imprenta Del Plata

