

# Una innovación pedagógica en torno al viaje interdisciplinario

EJE TEMÁTICO: 4

Modalidad de trabajo: relato de experiencia pedagógica

**Spavento, Eleana<sup>1</sup>**  
**Montenegro, Jesica<sup>2</sup>**

1 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

[eleana.spavento@agro.unlp.edu.ar](mailto:eleana.spavento@agro.unlp.edu.ar)

2 Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata-CONICET, Argentina. [montenegro\\_jessica@yahoo.com.ar](mailto:montenegro_jessica@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar una experiencia de innovación pedagógica centrada en una modificación metodológica, del curso de Industrias de Transformación Mecánica de la carrera de Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), durante el período 2017-2018. A través de esta innovación se planteó intervenir sobre una práctica vinculada a un recurso pedagógico didáctico: “el viaje interdisciplinario” y su utilización como insumo metodológico en el aula. El abordaje de este cambio surgió, a través del ejercicio de repensar y organizar las prácticas de enseñanza y de cuestionar las intervenciones anteriores y reconfigurar las estrategias para generar un nuevo saber pedagógico. La descripción de la innovación se estructurará centralmente en tres momentos: el “antes”: repensar la práctica, el “durante”: puesta en marcha y el “después”: entre lo dado y lo aprendido. Del análisis reflexivo surge que

los viajes interdisciplinarios permiten que los estudiantes comprendan integrada e interdisciplinariamente con otras asignaturas de la carrera, los contenidos del curso. En consecuencia, la utilización de este recurso como insumo metodológico áulico fue uno de los avances pedagógicos destacables del curso en el período considerado. A través de ello, se logró el trabajo integrado y colaborativo de los estudiantes, quienes deconstruyeron y reconstruyeron los conocimientos adquiridos en el viaje, contextualizados al programa curricular. Además, se potenció la interdisciplinariedad, la integración teórico-práctico y la dinámica e interacción estudiante-docente/estudiante-estudiante durante la práctica. En general, la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje experiencial y fundamentado en el viaje interdisciplinario como insumo metodológico, nos permitió configurar el saber pedagógico desde el pensamiento y la reflexión del “mundo real”.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas de enseñanza; Industrias de Transformación Mecánica; Ingeniería Forestal.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un avance de una investigación más amplia<sup>1</sup> y tiene como **objetivo** describir y analizar una experiencia de innovación pedagógica centrada en la modificación metodológica de una práctica de enseñanza en el contexto áulico, del curso de Industrias de Transformación Mecánica, durante el período 2017-2018. La innovación está vinculada a la utilización de un recurso pedagógico didáctico concreto como insumo metodológico áulico: el viaje interdisciplinario de estudios realizado entre los cursos del eje tecnológico de 5to año de la carrera de Ingeniería Forestal, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Para el análisis de la propuesta se considerarán los registros de información aportados por los dos actores principales de la experiencia: estudiantes y docentes. Desde la perspectiva de los estudiantes, el análisis reflexivo será recogido a través de sus informes de viaje y encuestas institucionales. Desde la perspectiva de los docentes, el análisis reflexivo será relevado a través de tres momentos de la experiencia, que se detallarán más adelante, teniendo en cuenta los datos relevados en una entrevista grupal semiestructurada realizada a los propios docentes del curso. Para la reflexión docente se incorporará también la voz de una de las autoras de este trabajo, participe de la innovación.

El contexto temporal de la experiencia se sitúa a partir del año 2016, momento en el que el grupo de docentes del curso en consideración realizó una reunión para organizar las prácticas docentes del ciclo lectivo 2017. En el transcurrir de la reunión, este equipo docente revisó las intervenciones anteriores y se propuso reconfigurarlas, generando un nuevo saber pedagógico y una nueva disposición de las relaciones educativas existentes (Contreras Domingo, 2016). No obstante, en esta presentación, haremos especial énfasis en los cambios efectivamente introducidos durante los años 2017 y 2018 en el curso en cuestión.

Abordaremos esta contextualización asumiendo que las prácticas docentes constituyen el trabajo que los educadores desarrollamos cotidianamente en diferentes contextos sociales, culturales, históricos e institucionales, adquiriendo una significación para la sociedad y los propios docentes (Achilli, 1986). Frente a estos contextos disímiles, el profesor universitario debe diversificar sus roles a fin de propiciar el aprendizaje en el espacio áulico, constituyendo un proceso complejo y multidimensional en el que resultan clave los propios docentes y sus prácticas de formación. Por su parte, como el conocimiento no es una “cosa” que se transmite inalteradamente, sino que se transforma y es interpelado en su circulación por medio de los sujetos (Edwards, s.f), la complejización de este proceso se ve aún más acentuada.

En este sentido, los métodos didácticos y los criterios de acción no bastan a la hora de enseñar, sino que deben considerarse los propósitos y los diversos contextos y estudiantes. Edelstein (1996), destaca que no hay metodología sin tratamiento del contenido y sin entender la problemática del sujeto que aprende. En relación con ello, Edwards (1985) expresa la idea de que la forma también es contenido; forma en la que se conjugan, a su vez, diferentes dimensiones del conocimiento

---

<sup>1</sup>Este trabajo se enmarca en el Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) realizado por Eleana Spavento, titulado “Sistematización de la propuesta pedagógica del curso de Industrias de Transformación Mecánica de la carrera de Ingeniería Forestal: el viaje interdisciplinario como estrategia de enseñanza”.

académico como formas de transmisión, de repetición del contenido, de textualidad de respuesta, de dinámica en interrogación. Y por supuesto, la lógica de la interacción también constituye una forma de conocimiento, el sentido con que se relacionan, participan y dirigen los estudiantes y docentes, el discurso explícito e implícito. En línea con estas consideraciones, Edelstein (2018, comunicación personal) considera la complejización de las prácticas pedagógicas dada por la heterogeneidad y diversidad en el aula, para lo cual plantea la generación de múltiples actividades/situaciones/propósitos de aprendizaje y la descolonización del conocimiento; dejar de lado la idea de “dictar clase”, de las tradicionales “clases magistrales” y apasionarse como docente para apasionar al otro. Y es precisamente este modo de llevar adelante la enseñanza, lo que nos interpelaba. A partir de ello surgió la propuesta de realizar una modificación metodológica en nuestras prácticas de enseñanza, específicamente en la modalidad de transmisión de conocimientos. Esto es, en transformar las clases unilaterales (Freire, 2005), las del docente como transmisor de la información, en clases más dinámicas donde se promoviera el pensamiento y el descubrimiento. Se buscaba optar por una educación que permitiera vincular teoría y práctica de manera más participativa y colaborativa, otorgándoles “empoderamiento” a los estudiantes para que sean ellos también los generadores de interrogantes y formadores de contenidos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consecuentemente con lo expresado por Zúñiga, se intentaba “fortalecer colectivos, sus identidades, empoderar a los sujetos, hacerlos partícipes en la toma de decisiones y en la construcción de su propia historia” (1995, tomado de Jara Holliday, 2012, p. 159). Planteado desde el constructivismo educativo, se pretendía potenciar un proceso dinámico, participativo e interactivo entre los sujetos, de modo que el conocimiento sea una construcción del propio individuo que aprende en interacción con su entorno (Serrano González-Tejero; Pons Parra, 2011).

Por lo que a esta experiencia le antecedió un hacer, un proceso de interacción social, intelectual, emocional y una comunicación dialógica e intersubjetiva entre los involucrados, en este caso, representados por los docentes como promotores directos del cambio, y por los estudiantes como motores indirectos de motivación (Cabo 2000, tomado de Pérez de Maza, 2016; Jara Holliday, 2018). De esa vinculación dialógica entre la reflexión crítica de la experiencia previa y los actores directos e indirectos (Edelstein, 2000), surgió la innovación metodológica que se intenta narrar en este trabajo.

Esta experiencia de innovación se estructurará en tres momentos: el “antes”: repensar la práctica, el “durante”: puesta en marcha y el “después”: entre lo dado y lo aprendido. Finalmente, se realizará un análisis integral sobre la propuesta y su aporte a la integralidad del curso e interdisciplinariedad de la carrera.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Como se mencionó anteriormente, la experiencia está centrada en la modificación metodológica de una práctica de enseñanza del curso de Industrias de Transformación Mecánica durante el período 2017-2018, vinculada al viaje interdisciplinario de estudios y su utilización como insumo metodológico en el aula.

Este curso se inscribe en el 5to año de la carrera de Ingeniería Forestal de la FCAyF y forma parte del eje tecnológico-industrial de la carrera, junto a los cursos de Xilotecnología, Aprovechamiento Forestal e Industrias de Transformación Química, constituyendo para el Ingeniero Forestal, la base formativa sobre la madera y sus potencialidades. El espacio curricular se enmarca en Tecnologías Aplicadas, es de carácter obligatorio y cuenta con una carga horaria de 64 hs distribuidas,

actualmente, en dos clases semanales de 4 horas y 30 minutos cada una.

La propuesta programática del curso se divide en dos bloques temáticos. El primer bloque, constituido por siete unidades, está vinculado a la “industria de aserrado de la madera”. Este constituye el eje “troncal” del curso y en él se desarrollan, en la primera unidad, los conceptos más importantes sobre la materia prima (rollizos-trozás), zonas de extracción y distribución de industrias de primera y segunda transformación de la madera (aserraderos e industrias de productos de madera, respectivamente) a nivel nacional. El resto de las unidades están centradas en el proceso de aserrado de la madera, para lo cual se realiza un análisis pormenorizado de las máquinas, equipos y sistemas de aserrado. El segundo bloque, constituido por ocho unidades, está referido a la “segunda transformación mecánica de la madera”; se analizan los productos obtenidos a partir de ella con diferente grado de transformación: vigas de madera maciza encolada, tableros a partir de madera maciza encolada, láminas, partículas o fibras como sus aplicaciones en pisos, embalajes de madera y con fines constructivos. En cada uno se realiza un análisis exhaustivo de la materia prima, máquinas, equipos y proceso de transformación. Por último, se desarrollan las medidas reglamentarias fitosanitarias para el transporte internacional de estos productos.

Asimismo, el desarrollo curricular del curso contempla la realización de un viaje interdisciplinario de estudio por año curricular. Estos viajes presentan una larga trayectoria en la carrera de Ingeniería Forestal de la FCAyF, y fueron establecidos para favorecer la complementariedad de contenidos y áreas disciplinarias dentro del plan de estudio, como parte de una decisión institucional, no sólo desde lo académico, sino también desde lo económico. Estos viajes son realizados interdisciplinariamente con los otros cursos (estudiantes y docentes) de 5to año que conforman el eje tecnológico industrial de la carrera. Consisten en visitas a diferentes empresas del sector foresto-industrial que abarcan viverización, plantaciones forestales y su aprovechamiento, industrias de aserrado de madera, de fabricación de tableros con diferente grado de transformación, papeleras, bioenergéticas, entre otras vinculadas a las áreas temáticas de los cursos involucrados. Estas instancias tienen una duración aproximada de 4 a 8 días, dependiendo la zona foresto-industrial Argentina que se visite, y son factibles de realización dada la no masividad de los cursos; en términos generales, redundan en un número de entre 10-15 estudiantes.

A continuación se describirá brevemente la experiencia estructurada en tres momentos: el “antes”: repensar la práctica, el “durante”: puesta en marcha y el “después”: entre lo dado y lo aprendido, los cuales se irán desarrollando con el trascender de las líneas.

## 2.1 Repensar la práctica: el “antes”

Como se señaló anteriormente, el objetivo principal de la innovación fue modificar el abordaje metodológico del curso, especialmente el primer bloque temático, por ser el eje “troncal” del curso.

Para comenzar con el “antes” contextualizaremos la experiencia a partir de la reunión docente del año 2016. Esta instancia constituyó el punto de inflexión de la propuesta, dado que al analizar la manera en que desde el curso se venía tomando este recurso, se entendió que el mismo no estaba siendo eficientemente aprovechado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente en lo referente al primer bloque temático: “industria del aserrado de la madera”. Utilizando la metáfora de “caja negra”, existía una entrada (*input*), representada por los contenidos desarrollados durante las actividades áulicas teórico-prácticas, y una salida (*output*), representada por la utilización de esos

contenidos visibilizados en la situación real de un aserradero y vivenciados durante el viaje. Sin embargo, fue la ausencia de un proceso de deconstrucción y reconstrucción en el aula, lo que nos interpeló. Cabe aclarar que esta ausencia estaba relacionada con el momento de realización del viaje; hasta el momento de la intervención, los mismos eran realizados al finalizar el desarrollo curricular, por lo cual, con el viaje se concluía el curso.

En correspondencia con esta interpelación, decidimos despojarnos de la secuencia lógica educativa histórica (primero, el desarrollo programático y luego, el viaje), y en lugar de ser los transmisores de conocimientos y saberes, propusimos que los estudiantes “salieran” a encontrar respuestas y por qué no, preguntas. Soltar, darle “el poder a los estudiantes” para que ese empoderamiento fuera partícipe central de la propuesta. En concordancia con Freire (1997), “(...) enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47).

En ese sentido, planteamos el “turismo educativo como experiencia de educación extramuros”<sup>2</sup>, pero para ello, en primer término, se modificó el momento de realización del viaje. Como parte de la innovación, salimos del aula en un momento diferente: antes del inicio del curso, situación en la cual los estudiantes no contaban con los contenidos contemplados en el programa curricular del curso.

En consecuencia, previo a la realización del viaje y como parte integral de nuestro “antes”, se realizó un breve resumen de los aspectos más importantes del curso; su finalidad era servir de guía a los estudiantes a fin de que pudieran focalizar en los aspectos fundamentales del contenido curricular durante las visitas técnicas. Asimismo, los motivamos a que obtuvieran registros (videos, fotografías, muestras de material, entre otros) que pudieran ser utilizados a posteriori en el contexto áulico. Los métodos de enseñanza aplicados en esta etapa fueron básicamente inductivo (básico y de investigación didáctica) y de instrucción (de transmisión) (Davini, 2008).

Dentro del “antes” también incluimos el viaje propiamente dicho. Si bien no se desarrollará lo acaecido en él, dado que no es el “¿qué?” (el viaje) lo que pretende relatarse en estas líneas, sino el “cómo” fue utilizado como insumo metodológico y didáctico en el aula, en la Tabla 1 se resumen los principales detalles del mismo. En la Ilustración 1 y 2 se intentan representar fotográficamente dos instancias de la experiencia “extramuros” (el comienzo del viaje y el desarrollo de las visitas técnicas). Asimismo, como parte final de la propuesta, los estudiantes podían realizar un informe del mismo, el cual se acreditaba como actividad optativa, siguiendo algunas pautas previamente establecidas por los docentes. En términos generales, se les solicitaba una descripción y desarrollo de las actividades llevadas a cabo durante el viaje y una instancia de reflexión o conclusión sobre la experiencia.

Tabla 1: Resumen de los viajes 2017-2018: cantidad de docentes, estudiantes, destino, fecha y duración.

Viaje interdisciplinario	Resumen				
	Docentes	Estudiantes	Destino	Fecha	Duración
2017	4	9	Entre Ríos	Julio	4 días
2018	5	9	Neuquén	Marzo	8 días

<sup>2</sup>Ministerio de Educación de la Nación Argentina: “Crónica de viaje: relato de una experiencia educativa” (<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002331.pdf>, visitado el 02/07/2018).



Ilustración 1: Inicio del viaje: estudiantes-docentes  
(Fuente: propia)



Ilustración 2: Visita técnica: estudiantes-docentes  
(Fuente: propia)

## 2.2 Puesta en marcha de la propuesta de innovación: el “durante”

El “durante” de la experiencia fue considerado como el momento posterior a la realización del viaje y su utilización como objeto de estudio y entorno de ayuda, para redefinir los contenidos curriculares e incorporarle “valor agregado”, en el aula. Era el momento de entender el ¿qué? para descubrir el ¿cómo?; de transformar el “capital pasivo” en “capital activo” capaz de ser integrado en la práctica (Davini, 2008); incluir todas las voces propiciando el aprendizaje dialógico (Freire, 1997). La intención de esta modalidad era promover en los estudiantes el aprendizaje de manera más autodidacta y exploratoria, que fueran ellos quienes descubrieran y vincularan lo aprendido durante el viaje, desde la experiencia, con los contenidos teóricos del curso. Además, la propuesta buscaba enseñar basándose en la inteligencia cultural, cambiando su significado y creando un nuevo conocimiento (Flecha, 2004). Asimismo, se dirigía a que los estudiantes relacionaran, compararan y establecieran nexos a partir de lo dado para recuperar lo sabido, sea de un conocimiento natural o experiencial, y formaran “puentes” con el nuevo conocimiento para constituir luego, el punto de partida de cualquier otra propuesta o modificación didáctica (Litwin, 1997).

Pero, ¿cómo empieza esa innovación intramuros? En primer término, haciéndola visible a los estudiantes, uno de los actores-sujetos principales de esta experiencia. En este sentido, se externalizaba la idea de que el módulo programático sobre “industria de aserrado de la madera” sería centrado en los conocimientos del viaje. Para ello, focalizaríamos en la memoria grupal (incluso la de los docentes), volviendo la mirada, a través de los registros visuales, fotográficos y audiovisuales del viaje, reclamando reflexión y recreación para desarrollar los diferentes ejes temáticos del curso, es decir, poner en conversación el viaje.

Para un mejor entendimiento del proceso metodológico, tomaremos como ejemplo la Unidad 5: Mecanismos de Corte, del primer módulo programático, aunque cabe aclarar que una estrategia semejante fue aplicada a todas las unidades de dicho módulo.

1- Definimos “Mecanismo de corte” como la forma en que se ataca/asierra el rollizo para producir, a partir de un material con forma de cono truncado más o menos cilíndrico y más o menos defectuoso, madera aserrada de distintas escuadrías y largos, de manera tal de obtener el rendimiento más alto posible en cuanto a volumen y calidad, en el menor tiempo posible. Esta definición quedó planteada y disponible en una filmina de power point durante todo el desarrollo de la práctica (observable directo).

2- Solicitamos que se separaran en dos/tres grupos (en general, son cursadas con número reducidos de estudiantes), constituyendo microespacios de trabajo (Edelstein, comunicación personal, 2018), y que cada grupo tomara un aserradero de los dos/tres visitados durante el viaje interdisciplinario.

3- Propiciamos la utilización de registros del viaje (Fotos (Ilustración 3), videos, apuntes, sus memorias) para el análisis y re-planteo de los mecanismos de corte y equipos observados. Se buscaba redescubrir y rescribir lo cercano (Ferrús Antón, 2013), dar lugar a un pensamiento vivo (Contreras Domingo, 2016). Solicitamos que plantearan las particularidades observadas en cuanto a materia prima, productos aserrados equipos y procesos y les pedimos que realizaran aportes adicionales, teniendo en cuenta sus conocimientos previos experienciales y curriculares. Dichos aportes podían realizarse como recomendación o comparación con los aspectos positivos y/o negativos observados.

Dado que algunos estudiantes no habían participado activamente del viaje, en ese momento pasaban a constituirse como “autores recopiladores” del viaje. Por lo cual, recopilaban, ponían en contexto y narraban la experiencia transmitida por sus pares contextualizadas en los contenidos curriculares. Algo similar ocurría con los docentes que no habían participado del viaje, aunque esto se realizaba en una instancia previa al inicio del curso; en este caso, los docentes recopilaban y contextualizaban lo vivenciado por sus colegas para luego, llevar a cabo la organización curricular.

4- Finalizado el trabajo grupal, se les pidió realizar una puesta en común donde se plantearon comparaciones situacionales entre los grupos.

En todas estas etapas (1-4) se aplicaron los métodos de enseñanza: inductivo (básico y de investigación didáctica); de instrucción (de transmisión); de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual (método de diálogo reflexivo) y de construcción de problemas o problematización (Davini, 2008).

5- Para finalizar, los docentes realizamos una intervención teórica general indicando las consideraciones más importantes de la unidad a partir de las situaciones planteadas y no planteadas durante la puesta en común grupal. Se potenció la aplicación del método de enseñanza inductivo (de construcción de conceptos) (Davini, 2008). De este modo, se daba por abordada la Unidad 5.



Viverización



Aprovechamiento forestal



Almacenamiento de trozas



Plataforma de carga-clasificación



Inicio proceso de aserrado



Proceso de aserrado



Secado natural



Secado artificial en horno



Remanufactura

Ilustración 3: Secuencia fotográfica: resumen de contenidos curriculares visibilizados durante el viaje.

### 2.3 Entre lo dado y lo aprendido: el “después”

Culminado el desarrollo de todas las unidades del primer bloque programático, llegaba la etapa de la evaluación. Y como en el proceso de repensar las prácticas habíamos entendido que la evaluación debía ser consistente con la metodología de enseñanza, para esta instancia también se planteó una modificación. Traspusimos la tradicional forma de evaluación con preguntas concretas sobre los contenidos, por una evaluación basada en una situación simulada y similar a la desarrollada durante el tratamiento de los contenidos del bloque temático. Por lo que en esta etapa de la experiencia se intentaba reconstruir el proceso de aprendizaje internalizado en el aula. En este sentido, continuando con la ejemplificación de la unidad temática N° 5, para su instancia de evaluación los estudiantes tenían que desarrollar un sistema de aserrado adaptado a una situación específica, planteada a través de una información semejante a la visualizada durante el viaje interdisciplinario y deconstruido-reconstruido en el aula.

Por su parte, a fin de potenciar el análisis y conclusión de la propuesta, se interpretaron críticamente los trabajos realizados por los estudiantes a posteriori del viaje y las encuestas institucionales que les fueron realizadas. Asimismo, se retomaron las voces de los docentes en torno a la percepción de la experiencia, a través de una entrevista grupal semiestructurada realizada por una de las autoras de este trabajo, en la cual en parte, también se recoge su voz.

### 3. CONCLUSIONES

En términos generales, los viajes siempre constituyen una experiencia formativa, ya que se ponen en juego saberes técnicos curriculares como así también saberes experienciales como el intercambio cultural, la convivencia, la adaptación a ciertas normas, los descubrimientos significativos, el ejercicio sobre la capacidad de asombro, entre otros saberes que nos obligan a salir y a desnaturalizar lo cotidiano. En nuestro caso, los viajes sirven además, para que los estudiantes puedan comprender integradamente los contenidos teóricos del curso, pero insertos en el sector foresto-industrial e interdisciplinariamente con los demás cursos del eje tecnológico forestal de la carrera; aspectos incluso destacados en el análisis reflexivo desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes.

De acuerdo con esto, en primera instancia la decisión inicial tomada por los docentes del curso de “detener la marcha” y pensar sobre esta modificación metodológica (innovación) que permitiese la utilización más eficiente de este recurso didáctico, fue uno de los avances pedagógicos a destacar.

Por su parte, la intervención *per se* permitió que los estudiantes pudieran trabajar integrada y

colaborativamente, deconstruyendo y reconstruyendo los conocimientos adquiridos a través del viaje y contextualizándolos al desarrollo programático del curso. Ello además evidenció la construcción de nuevos vínculos docente-estudiantes. En este sentido, se transformó la relación de estudiantes como “depósito de contenido” y de docentes como “depositadores de contenidos”, por una relación colaborativa donde los estudiantes adoptaron formas activas y desestructuradas de generación de sus propios conocimientos. Se transformó incluso, la relación estudiante-estudiante ya que entre los grupos de trabajo surgían interpelaciones y debates que potenciaban el desarrollo de la actividad. Por lo que, la forma en que fueron abordados los contenidos permitió otros contenidos como la interdisciplinariedad, la integración teórico-práctico, la dinámica en el desarrollo de la actividad y la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante.

Tanto para los estudiantes como para los docentes, se planteó una reflexión continua sobre la práctica o la experiencia en condiciones reales, en nuestro caso, materializado a través del viaje interdisciplinario. Se propició una actividad constructiva en torno a la problemática o reto que representó dicho recurso didáctico como insumo metodológico en el aula y como vinculante de los conocimientos teórico-prácticos. Por su parte, se promulgó una actuación orientada a trascender dicha experiencia mediante su reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones, lo cual estuvo materializado por el trabajo realizado por los estudiantes en el aula, sus interpretaciones y las propuestas surgidas a partir de este ejercicio reflexivo de los resultados.

Es por ello que, a partir de los aprendizajes de esta experiencia y en consonancia con lo desarrollado a través de estas líneas, este ejercicio crítico y reflexivo, en el cual los docentes nos asumimos como intelectuales transformadores de la realidad (Giroux, 1990), nos ha interpelado, motivado y permitido hallar aspectos, relaciones, sentimientos y voces que no habíamos percibido hasta tanto realizar este análisis. Nos permitió abrir las puertas de nuestras prácticas vislumbrando la estrategia de intervención con una visión panorámica y en pos de futuras intervenciones, ya que como parte del análisis han surgido algunas tensiones que nos interpelan dejando supeditadas nuevas acciones colectivas e institucionales.

Por último, la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje experiencial y fundamentado en el viaje como insumo metodológico, nos permitió configurar el saber pedagógico desde el pensamiento y la reflexión de lo acontecido en el “mundo real”. Y es a través de este camino que consideramos debemos continuar, afianzando la reconstrucción personal y colectiva de las prácticas de enseñanza y retroalimentando la experiencia misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, 1(2). Universidad Nacional de Rosario.
- Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 01(01), 14-30.
- Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Argentina. Santillana.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX:17, 7 pp.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires. Ed. Paidós
- Edwards, V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Parte integral de la tesis de Maestría vinculada al Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE. DIIE. México.
- Edwards, V. (s.f.). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. Parte integral de la tesis de Maestría vinculada al PIIE. DIIE. México.
- Ferrús Antón, B. (2013). Relatos y literatura de viajes en el ámbito hispánico: poética e historia. *Revista Signa* 22, 781-786.
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. [Fecha de Consulta 17 de Enero de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27418203>.
- Freire, P. (2005). [1970]. *Pedagogía del Oprimido*. México-Argentina. Ed. Siglo veintiuno s.a.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México-España. Ed. Siglo veintiuno s.a.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. 1ª edición.
- Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias práctica y teoría de otros mundos posibles* [Extractos]. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San José, Costa Rica. Ed. Intermón Oxfam.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires-Barcelona-México. Ed. Paidós.
- Pérez de Maza, T. (2016). Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía didáctica. Universidad Nacional Abierta. Subprograma de Extensión Universitaria. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Venezuela. 1ra Edición.
- Serrano, J. M.; Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 27 pp. [Fecha de consulta 07 de Abril de 2020]. ISSN: 1607-4041. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>.

Durante el desarrollo de este trabajo se consideraron además, como comunicación personal, conocimientos aportados por Gloria Edelstein en el "Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza" (en el marco de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, año 2018).