

“EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES UNIVERSITARIOS. MÁS ALLÁ DE LA ACREDITACIÓN”

Susana Celman

Universidad Nacional de Entre Ríos
E-mail: scelman@arnet.com.ar

Introducción:

Una mirada de reconocimiento de las prácticas habituales referidas a la evaluación de los aprendizajes que se construyen como propuestas instituidas en diferentes carreras universitarias, nos permite visualizar una serie de constantes y reiteraciones, más allá de las particularidades de cada disciplina, institución y campo profesional. Es más, el intento de explicación de su homogeneidad, no se agota, posiblemente, por referencia a principios teóricos ni pedagógicos; se trata más bien de tendencias conformadas históricamente y naturalizadas en el nivel de la educación superior, especialmente en las universidades, sin haber sido sometidas, probablemente, a indagaciones sobre su validez y pertinencia.¹

Veamos cuáles son esas prácticas de evaluación y acreditación más habituales:

- Realización de exámenes parciales, trabajos prácticos u otras formas de producción durante el cursado y exámenes finales por asignatura. Calificación de cada una de estas instancias y acreditación de la materia si las notas obtenidas por los alumnos alcanzan el nivel de rendimiento establecido.
- Las calificaciones parciales pueden promediarse (o incidir de alguna forma particular) con la nota obtenida en el final o solo habilitar para esta instancia. En este último caso, la acreditación de la materia solo incorpora la apreciación del rendimiento de este examen final bajo la forma de una nota única.
- Si no aprobó la 1ª prueba parcial, generalmente se habilita otra instancia (*‘recuperatorio’*) para brindarle una nueva oportunidad a los alumnos de acreditar el aprendizaje de ese tramo o parte de la asignatura. En este caso, se le puede solicitar que de cuenta de la totalidad de los contenidos establecidos hasta ese momento o solo de aquellos en los cuales mostró dificultad en la 1ª instancia.
- Si no aprueba la 2ª prueba (recuperatorio) o alguna/s de las posteriores, las normativas prevén, habitualmente, la pérdida de la regularidad y su pase a la categoría de *‘libre’* si es que se ha establecido curricularmente esta posibilidad para esa materia.
- Si aprueba los parciales y los trabajos prácticos, generalmente accede al examen final como *‘regular’* o promociona la materia sin examen final. Para este último caso habitualmente se requiere haber obtenido como mínimo *‘Bueno’* o equivalente en sus calificaciones parciales. En algunas Facultades, la condición de *‘promoción’* implica, además, la realización de un coloquio final integrador.

¹ No se tiene información acerca de la existencia de investigaciones en nuestro país que den cuenta del inicio de reglamentación de estas prácticas evaluativas pero posiblemente esta historia se remonte a las primeras décadas del SXX.

Sabemos que existen otras modalidades pero creemos que éstas son las más frecuentes.

A pesar de lo expresado en los párrafos iniciales de este escrito, creemos que es interesante intentar el análisis de algunas argumentaciones e hipótesis que pueden inferirse como sustento implícito o como discurso explícito de estas prácticas. Entendemos que la construcción de las prácticas evaluativas forma parte de la propuesta didáctica de una cátedra y por lo tanto, incorpora el sentido que sus docentes le otorgan a los procesos del enseñar y el aprender en la universidad.

Posiblemente, una de las razones más frecuentes enunciadas por los profesores, es que el fracaso total o parcial en una prueba se debe preponderantemente a la falta de estudio por parte de los alumnos, antes de presentarse a una evaluación. Los estudiantes, se dice, intentan en muchos casos probar suerte y pasar el examen, sin haber estudiado y por ende, aprendido, la totalidad de los temas. Presentarse a examen es *probar suerte, tirarse un lance*, ver si por azar se le pregunta sobre aquellos temas que sí ha estudiado. En este caso, una baja nota en el 1er. Parcial les advertiría acerca de la necesidad de completar su aprendizaje y el *recuperatorio* permitiría que los estudiantes dispongan de un tiempo extra para el estudio antes de la segunda oportunidad.

También el fracaso puede deberse al desconocimiento por parte de los alumnos del tipo de aprendizaje y/o los niveles de exigencia, profundización y precisión requeridos por los docentes. A pesar de no haber aprobado en esta primera prueba, el pasar por ella brindaría un conocimiento acerca de qué se les solicitará como requisito para aprobar, es decir, el fracaso en la primera instancia se torna en saber útil para prepararse para la segunda, permitiendo, posiblemente, reorientar su estudio.

Dos cuestiones se pueden derivar de las situaciones antes planteadas: la primera, observar que, pese a que los dos ejemplos aluden a instancias que pueden calificarse de '*fracaso escolar*', vemos que en ambos casos algo puede ser aprendido por los estudiantes: qué más deben estudiar y/o cómo deben hacerlo según las expectativas de sus docentes.

La segunda es que, en ambos casos, subyace la idea que el primer fracaso debe incidir en la calificación final y/o en las posibilidades - leídas como ventajas- de acceder a la categoría de alumno promocional. Se dice: *no es lo mismo* (lo cual equivale a decir: *no vale lo mismo*) aquél cuyo rendimiento es satisfactorio y aprueba en la primer prueba que aquél que lo hace en el recuperatorio. Se premia o se castiga, según los casos, no solo el nivel de aprendizaje logrado sino el cumplimiento de los plazos establecidos para el estudio y su verificación.

Otra hipótesis implícita en este sistema de recuperatorios es que el alumno, notificado de su calificación de Insuficiente, es capaz de reaprender, solo, lo que no sabía o sabía erróneamente, pues es habitual que los profesores no brinden demasiada información acerca de la naturaleza del problema que lo llevó a no aprobar el examen. Este 'aviso' de lo que le falta o el simple señalamiento del error cometido, parecería ser suficiente para esperar y provocar el cambio de conducta o actitud frente al estudio, aún cuando la advertencia solo consista en la notificación de una baja calificación.

Veamos ahora un caso diferente: si las relativamente buenas calificaciones en las sucesivas instancias de evaluación permiten promocionar una materia por parciales y trabajos prácticos, se puede estar expresando implícita o explícitamente una postura *aditiva* como forma de conocimiento. Se supone que la valoración de la suma de los aprendizajes de cada parte de los

contenidos permite garantizar la apreciación del aprendizaje ‘total’ de la materia, sin tomar conocimiento, en la mayoría de los casos, durante el proceso de la evaluación, de las relaciones inter-bloques que den cuenta del tejido, la urdimbre conceptual de la disciplina.

Esta posibilidad sí existe en los casos en que los rendimientos en las pruebas parciales no alcanzan ni superan el nivel de ‘Buena’, y por lo tanto deben concurrir a un examen final donde serán examinados sobre el contenido total de la materia. Con esto se podría estar significando, implícitamente, que pedirle a un alumno que manifieste los procesos de problematización y/o integración con relación a una asignatura como totalidad, es una especie de ‘castigo’ por no haber alcanzado, durante la cursada, buenos rendimientos en los exámenes parciales, cuando en realidad, son estas cuestiones que apuntan a recuperar una mirada holística de la materia, algunas de las más significativas como procesos de aprendizaje universitario.

Si bien casi ninguna teoría del aprendizaje comprensivo/significativo niega que es mejor el estudio organizado a lo largo de un lapso de tiempo que concentrado al final puesto que habilita la posibilidad de disponer de instancias de reflexión, comparación, reelaboración y relaciones de inferencia, diferenciación y/o recategorización teóricas y prácticas, no existe argumentación teórica sólida de que la verificación evaluativa de los estados parciales de este proceso cognitivo debe, necesariamente, dar lugar a notas que sumen para la acreditación. Y menos aún, que la calificación final de la materia debe establecerse por un promedio de los puntos obtenidas en estos trabajos o exámenes parciales. Es posible que el fundamento tenga que ver más con una función disciplinadora de la conducta de los estudiantes y un modelo implícito de premios a quien muestra dedicación a lo largo de la cursada.

En otras palabras: no estamos cuestionando que se estimule a los alumnos a una consulta de autores y textos y/o a la realización de trabajos prácticos sugeridos o alentados desde los procesos de enseñanza; esto seguramente permitirá un aprendizaje de mayor nivel de significatividad y una construcción de su propio saber en espacios temporales con desarrollo longitudinal, a partir de las intervenciones de los docentes. De lo que se trata es interrogarnos acerca de si el conocimiento por parte de los profesores de los niveles alcanzados por sus alumnos en cada una de estas supuestas ‘etapas’ o ‘momentos’, deba dar lugar a calificaciones específicas.

Además, dentro del campo del aprendizaje, si se asume una postura propia de la psicología cognitiva y constructivista, se observa algún grado de contradicción en esta adjudicación de notas, en tanto el *referido*² de ese acto de evaluación se lo constituye al ‘fijar’ un momento o configuración dentro de un proceso interactivo altamente dinámico y transformador, que seguirá cambiando, al menos, hasta culminar el estudio de esa asignatura.

Otra idea que está fuertemente arraigada en el imaginario de los docentes es que para aprender los temas de un programa hay que conocer, necesariamente, los anteriores. La verificación de la posesión de este saber mediante pruebas diagnósticas y exámenes parciales, aseguraría al profesor que sus alumnos están en condiciones de iniciar el estudio de los temas o puntos siguientes. Este convencimiento posiblemente esté relacionado no solo con el requisito de aprobación de las evaluaciones sobre los temas que han sido objeto de enseñanza

² Barbier, J (1993, 1999) Presenta dos componentes de la evaluación: **el referido** (“los datos de referencia de la evaluación”, “los datos a partir de los cuales pueda evaluar”) y el **referente** (lo deseable, los objetivos, los criterios desde los cuales se emite el juicio de valor). En *La evaluación en los procesos de formación* Edith. Paidós, Bs. Aires y en *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Humanidades/Ediciones Novedades Educativas, Bs. Aires. .

anteriormente, sino también con la existencia del Régimen de correlatividades vigente en la gran mayoría de las carreras universitarias.

No es sencillo reflexionar sobre este punto, pues refiere a situaciones diversas y posee una serie de derivaciones diferentes. Una de ellas, nos remite a la presencia de prácticas en algunos campos disciplinares que parecen admitir teorías cercanas a una concepción de aprendizaje lineal y ordenado según una única secuencia establecida y previsible. Sin desconocer las diferencias propias de los distintos campos científicos (los pertenecientes a las denominadas ‘ciencias duras’ y ‘blandas’) interesa reflexionar si, con estas concepciones y prácticas institucionalizadas no se estaría afirmando la necesidad y obligatoriedad de una única cadena de saberes cuyos eslabones, deben guardar un orden fijo sin el cual se pone en peligro el seguro ‘cierre’ del circuito de aprendizaje.

Insistimos en que existen campos disciplinarios que por modo de construcción presentan una estructura más firme de sus núcleos y conceptos, lo cual, posiblemente, justifique ciertas secuencias preestablecidas de enseñanza y aprendizaje. Pero nos parece un tanto peligrosa una teoría generalizada de esta naturaleza.

Primero, porque no hay investigaciones de base empírica suficientes que permitan asegurar este principio para cada uno de los casos en los que se lo aplica.

Segundo, porque implica una priorización de los mecanismos repetitivos y conservadores de la estructura dada de un conocimiento por sobre los de su reelaboración y creación – esperables en algún grado en la educación universitaria- que en la mayoría de los casos, transita por itinerarios diversos y no habituales.

Tercero, porque supondría que todos los seres humanos deben establecer idénticos tipos de relaciones cognitivas, lo cual significa negar el carácter idiosincrásico de los procesos de aprendizaje que deberían estimularse en los alumnos, especialmente en el nivel de los estudios universitarios.

Cuarto, porque sería desconocer el carácter dialéctico de la construcción del conocimiento, que permite comprender cómo el aprendizaje de nuevos contenidos y la elaboración de nuevos procesos cognitivos incide en ‘lo que se sabe de antes’, provocando movimientos, desplazamientos de sentido, quiebres, rupturas y nuevas reconfiguraciones.

Los párrafos anteriores no se presentan con una **intención demoledora** respecto a los contenidos de las normativas que, sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del nivel universitario, se han instituido en la gran mayoría de nuestras casas de estudio. El sentido se centra más bien en el intento de poner en común un ejercicio reflexivo y crítico que permita iluminar las posibles teorías implícitas en los reglamentos vigentes con la expectativa de generar nuevos saberes que sustenten nuevas prácticas y/o construir discursos argumentativos que justifiquen las actuales.

1.- La problemática de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como un espacio en la dimensión institucional.

En efecto, la evaluación de los alumnos provee una información que interesa, también, a otros sujetos por fuera de los que interactúan al interior del espacio de cada asignatura. Es, -recuperando una imagen de M.A. Santos Guerra (1990)- *como un espejo* en el que se reflejan imágenes de la vida de cada carrera y cada Facultad, que permiten la observación ‘objetivada’ de la propia cotidianeidad, sus cualidades, sus problemas, sus procedimientos y sus logros, a fin de poder aprender sobre sí misma desde y con este proceso evaluativo. Estas figuras cobran sentidos, contornos y texturas que se dibujan según el lugar

elegido para colocar el espejo y de acuerdo a donde se ubican los sujetos que miran y se miran en él.

Pero no todas las instituciones están en condiciones de realizar este ejercicio de aprendizaje. La posibilidad de que la información que provee la evaluación pueda constituirse en fuente de conocimiento institucional depende de algunos factores:

- Que la institución esté dispuesta a tomarla como tal, vale decir, en primer lugar, que se conciba a sí misma como objeto de reflexión; en segundo lugar, que se organice para procesar y difundir ese conocimiento en la comunidad universitaria y por último, que los juicios de valor a que dé lugar se construyan con la intencionalidad de promover propuestas de mejora. Hemos sostenido en otros trabajos³ que este proceso, desde nuestra postura en política universitaria, debe construirse al interior de prácticas democráticas y participativas si desea incrementar la toma de conciencia y el protagonismo del sujeto colectivo institucional y su acción transformadora. Esta manera de posicionarse dentro del campo de la evaluación educativa, permite la constitución de referentes con claras demarcaciones teóricas e ideológicas que identifican una corriente dentro de esta disciplina.⁴
- Que su estructura organizativa permita la constitución de espacios colectivos de reflexión y toma de decisiones y admita desde una concepción flexible la posibilidad de rever normas y procedimientos instituidos y vigentes durante largos períodos de su propia historia, sin pensar dicha revisión como una amenaza a su integridad y permanencia.
- Que se reconozca el carácter complejo de las problemáticas educativas, intentando escapar, por un lado, a tendencias simplistas que atribuyen los altos índices de fracaso en los exámenes a un solo factor, normalmente convergente en los estudiantes y por el otro, recuperando la sensibilidad del ‘*ojo ilustrado*’ de Eisner⁵ para percibir la multiplicidad de procesos que intervienen en la construcción del éxito y el fracaso en los estudios.
- Que el proceso evaluativo posea, para los miembros de la comunidad universitaria de que se trate, un alto grado de validez y confiabilidad que haga creíble sus resultados para esos sujetos particulares y justifique sus juicios de valor. Este requisito tiene que ver, posiblemente, con el grado de semejanza entre lo que los docentes y alumnos de esa carrera identifican como *procedimientos científicos* y los que se hayan empleado en la evaluación, con fundamentación argumentativa que sostenga las conclusiones y con la lógica de conocimiento que se ponga en juego⁶ que permitirá atribuir mayor o menor grado de validez y confiabilidad a los métodos que se utilicen.

2.- La construcción de sentidos en torno a la evaluación: algunas líneas de convergencia.

S. Celman: ³La construcción de *sujetos y objetos en la evaluación de las universidades*, en Revista Anuario, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL (en prensa).

⁴ Para trabajar los conceptos de *referente* y *referido*, véase Barbier, J. Op.cit.

⁵ Eisner, E (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Paidós, Buenos Aires.

⁶ F. Angulo Rasco (1988) en un trabajo denominado *Evaluación de Programas Sociales. De la eficacia a la democracia* presenta el enfoque de las dos lógicas (experimental y transaccional) para referirse a dos modos de concebir el diseño y la práctica de la evaluación de proyectos educativos. En: Revista de Educación Nº 286, Madrid.

Es posible afirmar que, desde el contexto de cada Facultad y/o carrera, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos forma parte de una trama de significaciones que atraviesa y sostiene su organización y estructura y le otorga una específica direccionalidad más allá de los objetivos que otorgan sentido a toda institución universitaria.

En términos generales, podemos acordar que el sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de una determinada carrera debe ser coherente con:

- la propuesta curricular (objetivos, orientación científico-disciplinar, estructura ciclos / años, existencia o no de titulaciones intermedias). Por ejemplo, si entre los objetivos de la carrera se priorizan los relacionados con una formación integral del estudiante, en el diseño de la evaluación de los aprendizajes deberán incluirse instancias que permitan apreciar no solo el desarrollo de áreas de saber específico sino los procesos de construcción de relaciones múltiples. Así, en una carrera de Diseño Gráfico, si se ha optado por una orientación que rescate el valor de la Tipografía como parte de los productos comunicacionales, no debería evaluársela solo en forma aislada sino también integrada a dichas producciones; si la carrera de Comunicación Social incluye una Tecnicatura como titulación intermedia, habría que prever que la evaluación de cuenta, de alguna forma, no solo de que el alumno aprobó todas y cada una de las materias de dicho tramo del Plan de Estudios, sino de la formación global lograda para esa Tecnicatura en forma integrada.
- el carácter predominante de la formación (técnico, profesional, científico, etc.). Si bien no acordamos con las divisiones absolutas que tabican los procesos de formación y sostenemos que siempre existen márgenes móviles entre las tendencias de las instituciones y las personas concretas que las habitan (alumnos y docentes), sin embargo es posible identificar en no pocos casos, rasgos predominantes que forman parte de la historia de esa carrera, su cultura institucional, su orientación, su matriz de aprendizaje⁷. formando parte de un entramado que sostiene tendencias más o menos fuertes hacia el campo científico, profesional o técnico. El sistema de evaluación debería ser sensible a estas marcas, cuidando la validez de lo que evalúa y priorizando en tal sentido los contenidos y procesos de formación identitarios de cada orientación. No debería ser idéntica las perspectivas de la evaluación de los Técnicos en Producción Forestal, la de los Ingenieros Forestales y la de Investigadores en ese campo, aún cuando compartan el estudio de un gran número de disciplinas y espacios de trabajo profesional.
- los ejes comunes de una formación propia de una institución en el nivel universitario más allá de las particularidades de cada carrera, (quizá como contracara del punto anterior) a fin de poder rescatarlos y valorarlos en el momento de la evaluación, Por ejemplo, es probable que, independientemente de cada campo de saber que componen las disciplinas específicas de una carrera, sea posible identificar ciertos núcleos y modos de conocimientos característicos de cualquier estudio universitario. En efecto, todos pretenden, junto a los conocimientos particulares de cada especialidad disciplinar, el desarrollo de las competencias propias de la inserción en el campo laboral, la práctica de la investigación, la creación crítica de saber y una cierta formación que permita ubicarse y tomar postura en la comunidad, para abordar problemas sociales, éticos y políticos. Esta trama homogeneizadora común posibilita pensar en *la formación universitaria* como una meta potente que se diferenciaría de las regulaciones profesionalistas burocráticamente

⁷ Frigerio, G. Y Poggi, M (1998) *El análisis de las instituciones educativas. Hilos para tejer proyectos*. Santillana, Aula Abierta, Bs. Aires.

instituidas y de las disputas por las incumbencias de cada titulación, por el carácter amplio, consciente y reflexivo de la propuesta integradora.

- el rol asumido por la institución frente a las *'demandas de la sociedad'*. (grado de criticidad / sumisión al *mercado*) y la interpretación que desde allí se hace de su inserción / relación con el contexto. La lectura y el significado que se atribuyen a las *'demandas de la sociedad'*, *'del mercado ocupacional'*, etc. y el margen de autonomía académica de la universidad para pensar el sentido social y educativo de sus Casas de Estudio, posiblemente incidan en qué áreas de contenidos se recorten como prioritarios y qué procesos de formación de competencias, habilidades y destrezas se consideren decisivas para el diseño curricular de la carrera y el sistema de evaluación que habilite la certificación de las titulaciones. En épocas de elevados grados de incertidumbre como los que vive la sociedad argentina, es esperable que el énfasis se ubique en propender a una formación general y básica que habilite los procesos de especialización, posiblemente reiterados a lo largo de la vida de los individuos y los grupos, permitiendo la reorientación de los procesos de reaprendizaje sobre bases relativamente consistentes.

3.- La evaluación en la dimensión más restringida de las cátedras y sus propuestas didácticas.

Hemos sostenido junto a Juan Manuel Álvarez Méndez⁸ (2000) que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es parte integrante de la propuesta pedagógica / didáctica de cada cátedra. Las teorías implícitas⁹ actúan a modo de referentes¹⁰ o parámetros desde los cuales se construyen las líneas que definen la ideología pedagógica de una cátedra, su diseño de enseñanza, construcción y apropiación del conocimiento, que incluye desde la selección y organización de los contenidos en función de ciertas metas u orientaciones hasta la propuesta de evaluación.

Complementariamente con lo expresado en el párrafo anterior, creemos interesante recordar que los procesos de construcción del conocimiento no son solo producto de sujetos individuales, ni menos aún se trata solamente de un accionar de sus estructuras mentales. Como afirma María E. Candiotti de De Zan (2001)¹¹ siguiendo enfoques de H. Giroux y J. Bruner, entre otros:

“La afirmación de que el conocimiento es una construcción social se ha convertido hoy casi en un lugar común. Sin embargo, el alcance de esta afirmación y el rol de los sujetos en esta construcción han sido pensadas de maneras distintas en las líneas de investigación que se han ocupado del tema y se ha puesto el acento sea en el carácter coercitivo de lo social, en la determinación del conocimiento por las estructuras socioeconómicas o en la consideración de las interacciones (o negociaciones) que convergen en la formación de significados compartidos”.

Sería interesante entonces, poder estudiar en este caso, las relaciones entre las instituciones educativas concretas, el conocimiento admitido y los sujetos involucrados en estos procesos, especialmente los docentes que son quienes construyen sus propuestas didácticas retomando y

⁸ Álvarez Méndez, J.M, (2000) *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Morata, Madrid.

⁹ Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A y Marrero, J (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Edit. Visor, Madrid.

¹⁰ Barbier, op. cit

¹¹ *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Edit. Santillana. Bs. Aires.

reconstruyendo los procesos de construcción del sentido socialmente instituido y se constituyen a su vez como sujetos de la educación al interior de ese mismo proceso. Pero, lamentablemente, esta línea de pensamiento potente nos alejaría, en este momento, del objeto central de este trabajo.

De todos modos, en el ámbito específico de la evaluación pueden identificarse algunos nodos que podrían dar lugar a intercambios y propuestas didácticas elaboradas por el equipo de profesores de cada cátedra. Para ello, será necesario:

- Explicitar / acordar con los alumnos referentes, criterios, parámetros respecto a los cuales se seleccionarán contenidos, propuestas metodológicas con relación al conocimiento y la enseñanza, diversidad de procesos de aprendizajes y niveles de producción deseables y posibles. Por ejemplo, convenir si el aprendizaje esperado con relación a un cuerpo teórico de una asignatura incluye, además del conocimiento de los aportes principales de los autores seleccionados para la consulta bibliográfica, la producción de interpretaciones, juicios críticos, relaciones entre enfoques y posturas, reconceptualizaciones, ejemplificaciones y/o transferencias a situaciones concretas, etc. por parte de los estudiantes.
- Priorizar el criterio de cercanía o semejanza entre la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje priorizados al interior de la cátedra y las formas de requerirlo para su evaluación. Evitar formas artificiales y mediatizadas como por ej. Pruebas de múltiple choice y/o lápiz – papel para evaluar conocimientos que nunca o difícilmente se muestran bajo estas formas (construir un examen con ítems de doble alternativa verdadero-falso para evaluar aprendizajes en Ciencias Sociales que, por su lógica disciplinar, es ajena a este modo de estructuración del conocimiento; o recurrir solo a exámenes escritos para evaluar el aprendizaje de Residencia y Práctica de la enseñanza en carreras de Magisterio, dejando de lado la apreciación de los modos de construcción de las prácticas que cada alumno realice en instituciones concretas).
- Recordar la multiplicidad de facetas que involucran los contenidos que serán objeto de aprendizajes dentro de una asignatura y prever diferentes formas de evaluación. Es posible acordar que cualquier materia incluida en una carrera universitaria, implica una diversidad de procesos cognitivos posibles y demandan la disponibilidad de una variada gama de herramientas intelectuales. No solamente habrá que atender la evaluación de saberes de carácter predominantemente teóricos y/o prácticos, sino también actitudes, valores, desarrollo de destrezas y habilidades específicos y generales. En algunos casos, es posible que la decisión pase por construir instancias evaluativas de resolución compleja, que permitan conocer las diversas facetas del aprendizaje así como sus interrelaciones (un trabajo de investigación, una propuesta de intervención, una reflexión teórica de un caso, etc.). En otros, quizá se decida por idear instrumentos específicos para indagar el aprendizaje de cada rasgo en particular. Pero lo que es difícil de concebir es que un solo tipo de prueba o examen sea capaz de brindar información acerca de todas las facetas posibles que constituyen ese saber.
- Establecer el sentido de la evaluación continua como fuente de información para la reflexión del proceso global de la cátedra y de los procesos grupales e individuales de los alumnos. Esto no significa, de ninguna manera, *estar continuamente evaluando*,

pues, como dice Edith Litwin (1998)¹² es patológico que la evaluación estructure toda la tarea docente. La evaluación es un espacio privilegiado para que el profesor recapacite sobre la calidad de su propia enseñanza y esto difícilmente puede realizarse sin la adopción de una mirada crítica en un enfoque transversal y de cierta duración temporal. “Desde una perspectiva didáctica - dice esta autora- significa también el estudio de las relaciones y las implicancias del enseñar y aprender”.¹³

- Definir la significación de las calificaciones que se otorgan. Esto supone pensar cómo se construyen las calificaciones que se adjudican a los estudiantes¹⁴ ¿por norma?, ¿relacionando el rendimiento de un alumno con sus propias posibilidades?, ¿comparando el aprendizaje de sujetos concretos con un patrón ajeno al grupo?, ¿por criterios? ¿mediante el uso de escalas numéricas, conceptuales o gráficas? También implica la necesidad de definir qué significa, para una cátedra o para una Facultad, cada uno de las categorías o puntos de su escala de calificación, lo que equivale a establecer qué representa, por ejemplo, un *Aprobado* en y para esa institución y para ello, no basta que la respuesta sea “El 70% de la prueba”. Asimismo, será necesario discutir el significado de la calificación final que se consigna en las Actas y en la Libreta Universitaria (¿Nivel máximo de logro alcanzado por el estudiante? ¿Promedio de notas parciales? ¿Apreciación global del desempeño a lo largo de la cursada?).

- Prever, dentro del proceso didáctico momentos de síntesis evaluativas integradoras y de apertura de nuevos interrogantes. Desde la perspectiva de los enfoques de evaluación educativa, la construcción metodológica en este campo puede asemejarse a un proceso espiralado en el que se destacan, dentro de un continuo, instancias más cercanas a la formulación de problemas e hipótesis (¿qué está pasando aquí? ¿por qué ocurre?) y otras, con rasgos semejantes a las síntesis valorativas (el trabajo muestra que vamos superando obstáculos). Esto significa incluir, dentro del campo de la evaluación educativa, la perspectiva que, al decir de Crombach (1963), no se preocupa tanto en intentar emitir un juicio definitivo acerca de un objeto determinado sino en poner en práctica diseños de investigación aplicados a la instrucción, tratando de descubrir lo que podía aprenderse sobre el desarrollo del currículum. Este enfoque requiere, con relación al objeto de evaluación, que se definan problemas, se enuncien tramas interpretativas, se opten por ciertos métodos e instrumentos de recolección de información, se analicen los aportes de las diferentes fuentes, se elaboren síntesis provisionales que se pondrán a consideración de diferentes actores, posiblemente para continuar formulando nuevos interrogantes que sustentarán la indagación en adelante. Por ejemplo, si en un curso se toma como ‘dato’ el bajo porcentaje de alumnos que ha aprobado una instancia evaluativa, esta información puede ser la base de un juicio que sintetice una valoración sobre el aprendizaje de los alumnos, pero también puede ser el lugar de partida de una investigación que intente comprender el cómo y por qué se generó esa situación.

4.- Sujetos y prácticas: intentos de construcción de ambientes de aprendizajes democráticos.

¹² Litwin Edith, *La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*, en Camilloni, Celman, Litwin y Palau de Maté “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós, Bs. Aires.

¹³ Litwin Edith, *La Evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Op. Cit.

¹⁴ Para una lectura más detallada de este tema, ver Camilloni, Alicia *Sistemas de calificación y regímenes de promoción* Op. Cit.

Como decíamos al principio, los ejes planteados en este trabajo se seleccionaron con la finalidad de colaborar en la problematización de algunas temáticas y dar cuenta, a grandes trazos, de su complejidad. Seguramente son más las facetas sin tratar que las que se han presentado esquemáticamente en este escrito. De ellas, una se nos aparece como ineludible para enmarcar las consideraciones realizadas dentro de una perspectiva educativa: es aquella que se refiere a los sujetos involucrados en la evaluación, en este caso alumnos y docentes.

De la lectura de las páginas anteriores podría inferirse que en casi todos los casos, el actor a que se hace referencia como aquél que debe tener a su cargo la toma de decisiones respecto a las cuestiones enunciadas, es el / los profesores. Y probablemente, en la gran mayoría de las situaciones concretas que tienen lugar en nuestras casas de estudio, sea así, independientemente del hecho que los profesores son portadores de modos históricos e institucionales de organizar y pensar las prácticas .

Sin embargo, creemos que es posible crear un ambiente en nuestras Facultades y Universidades, aquí y ahora, en el que los estudiantes y los docentes puedan construir su propio conocimiento referido a su situación. Compartir con nuestros alumnos la construcción de los criterios de evaluación de sus / nuestros procesos con relación a la disciplina que nos convoca, no solo a modo de ‘Contrato didáctico’ que marque tendencias priorizadas en torno a las tareas de enseñar y aprender que acordamos respetar en la cátedra, sino también, en cada caso específico, de cada trabajo o prueba concreta que intente conocer qué y cómo ellos están aprendiendo, discutir, poner en común y acordar desde qué lugar se apreciará ese proceso y esa producción, explicitando su valor frente al conocimiento, seguramente se constituirá en una práctica democrática y democratizadora, potenciando una tarea educativa de calidad.

Existe otro momento del proceso evaluativo que deseamos destacar en relación con esta finalidad educativa: aquél destinado especialmente a la devolución de las pruebas e información de las calificaciones. Así como argumentamos en favor de la importancia de explicitar y consensuar los criterios y parámetros desde los cuales se valorará un trabajo, es igualmente significativo el intercambio entre docentes y alumnos después de corregida una prueba. Este diálogo –que habrá que adecuar en tiempo y frecuencia a las posibilidades concretas de cada cátedra y que podrá efectuarse cara a cara o adoptar la forma de comentarios escritos en el trabajo - es una instancia privilegiada para conocer puntos de vista, procesos, obstáculos, intencionalidades, tanto desde la enseñanza cuanto del aprendizaje y abre un espacio potente para el reaprendizaje. Muchas veces, ante el fracaso, el alumno en soledad solo atina a repetir los mismos procedimientos que empleó con anterioridad. La intervención del profesor, en ese momento, puede reinstalar la comunicación al interior de la tarea de enseñar y aprender que es, evidentemente, conjunta.

En nuestras cátedras, cuando el curso es numeroso y no podemos pensar en una propuesta de encuentro presencial, un procedimiento que solemos utilizar con la finalidad de provocar el diálogo, es **la devolución** a los estudiantes de sus trabajos con comentarios, sugerencias, observaciones, etc. **sin calificación, pero con el pedido que los lean y adjunten otra hoja** con sus propias reflexiones a partir de las anotaciones que hemos incluido en ellos. Esta práctica, incita a la relectura y la reconsideración de sus propias producciones, facilitando la toma de conciencia crítica sobre ellas a partir de incorporar, en un diálogo escrito, el punto de vista del profesor. El no consignar la nota definitiva, deja abierto el proceso para el reaprendizaje. Allí también es posible solicitar a los alumnos la expresión de su propia autoevaluación que, difícilmente en este contexto, sea muy diferente a la que elabora el equipo de docentes.

En este foco que hoy recortamos del campo de la evaluación (los aprendizajes en la Universidad), el intento fue dejar planteado un principio: **como en otras problemáticas educativas, es probable que la mejora de las prácticas de los profesores no pase primordialmente por informarse y seguir ‘paso a paso’ unas prescripciones elaboradas por los expertos, sino de recuperar, juntos y con sus estudiantes, el ejercicio de la autonomía con relación al saber y al valorar.**

BIBLIOGRAFÍA:

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Barcelona.

BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós – McyE, Barcelona.

CAMILLIONI, A; CELMAN, S; LITWIN, E y PALAU de MATÉ, C (1008): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Bs. Aires.

CELMAN, S. (2002): *La evaluación democrática. Remando contra la corriente*. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

CHAIKLIN, S y LAVE, J (2001): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Bs. Aires.

DÍAS SOBRINHO, J (2001) *Evaluación institucional: Breve historia de conflictos y difícil construcción* en “Pedagogía universitaria. Formación del docente universitario”. Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM. Caracas.

DÍAS SOBRINHO, J RISTOFF, D (2003): *Avaliacao e Compromisso Público. A Educacao Superior em Debate*. Editora Insular, RAIES, Florianópolis, Brasil.

EISNER, E (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós, Barcelona.

HADJI, Ch. (1999): *L'evaluation démystifiée*. ESF editeur, París.

HOUSE, E. R y HOWE, K.R. (2001): *Valores en evaluación e investigación social*. Morata, Barcelona.

KUSHNER, S (2002): *Personalizar la evaluación*. Morata, Barcelona.

MOLLIS, M. comp. (2003): *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* CLACSO, Bs. Aires.

INSTITUCIÓN E INNOVACIÓN: APUNTES PARA UN ANÁLISIS

Lidia M. Fernández

Universidad de Buenos Aires –Facultad de Filosofía y Letras
E-mail: lidiamf@csc.com.ar

Introducción

No me resultó sencillo decidir qué presentar a ustedes para ubicar conceptualmente el tema y hacerlo de un modo que, al mismo tiempo, hable de nosotros, de lo que somos y de lo que nos hace partícipes de aquello que- en un sentido amplio- creamos.

Por que pretender tanto? En primer lugar porque estamos en una conferencia para Profesores/Formadores/ Educadores universitarios. En segundo lugar porque este intento de comprender los porqué de la vida que disfrutamos y sufrimos es propio de los enfoques institucionales en los que he inscripto mi práctica hace ya muchos años.

Por supuesto que estos enfoques comparten tal intento con muchas formas de análisis a las que no desconocen y con las que se complementa. La vida y la obra humanas son tan complejas que la pasión por entender nos acerca, tal vez mas que lo imaginado, a especialistas de muy diversas áreas...biólogos, físicos, astrónomos, sociólogos, antropólogos, psicólogos....., tanto como nos aproxima acerca en la intención de ayudar a mejorar esa vida a médicos, ingenieros, agrónomos, trabajadores sociales, terapeutas....

Lo que acabo de decir está en el núcleo de los que nos desafía como universitarios , en nuestro carácter universal y singular ,desde el título de esta conferencia: Institución e innovación

En la intención de ser rigurosa como reclama el ámbito- pero no aburrida como seguramente esperamos todos- he optado por una organización en tres apartados:

-el primero dedicado a definir la *Institución* y una particular forma de presentación de la institución: *el espacio institucional*

-el segundo destinado a plantear algunas *cuestiones sobre la innovación y el cambio institucional*

-el tercero focalizado en la exposición de *algunos fenómenos* hallados con reiteración en el procesamiento de proyectos que procuran innovar **cuando la innovación toca componentes propios de la institución** y se vuelve entonces riesgosa para el complejo conjunto de hechos en los que la institución se sostiene

1-Comienzo entonces con el primer punto: Institución y espacio institucional

Sabemos que el término institución es usado con diversas acepciones Los invito a dejar por el momento su significación asociada al acto de instituir, crear o el más vulgar que asimila institución con

establecimiento, para tomar la institución en su calidad de marco social regulador-externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva.

En este sentido las instituciones no son observables. Las “vemos” expresadas en diferentes ámbitos de análisis - los sujetos, los grupos, los establecimientos, las agrupaciones sociales más complejas- y siempre, conformando el esqueleto de la trama que constituye la vida social.

Tomemos ahora el concepto de *espacio institucional*. Él alude a la constitución de cualquiera de esos ámbitos de expresión en un objeto privilegiado tanto para el análisis de la forma y contenido de esos marcos reguladores como para el de sus modos de operar, su influencia y las consecuencias de su respeto o su negación.

Un *espacio institucional* es un espacio que hace lugar a la vida humana organizada. Se ha diferenciado del espacio social mayor respondiendo a ciertos mandatos. Y lo ha hecho para especializarse, con el respeto a regulaciones más o menos explícitas, en el cumplimiento de funciones singulares.

Por este carácter se hace cargo de tareas que antes cumplían otros espacios y se inserta desde su propio origen en varios procesos de especial violencia. El de desprenderse del espacio mayor en el que antes permanecía indiferenciado. El de insertarse en un campo de conflicto con los que se experimentan “despojados” y le demandan pruebas especiales de legitimidad. El de generar su propia singularidad, esa que le va a permitir- por fin- ser visto como diferente y consolidar su derecho a ser fuente de nuevas instituciones.

En la medida en que un espacio institucional se recorta y se ve protegido por una frontera más o menos permeable del espacio social mayor, inicia un movimiento histórico de creación (de institucionalización). Produce hechos que se inscriben en alguna memoria y se convierten en tradiciones; genera modos de tratar y hacer con su especial realidad material; origina mecanismos que sostienen y defienden su singularidad. Se convierte en escenario de la consolidación paulatina de una *cultura* y un *estilo* instituido que al mismo tiempo que expresa, desmiente la universalidad de la institución que dice representar.

Quiero poner énfasis en esta cuestión: Todo espacio institucional origina regulaciones que le son propias y en ese mismo proceso y en esos productos se desvía de los modelos asociados a la institución en su versión universal. Como lo explica claramente Enríquez¹, la universalidad de la institución sólo significa Uno o idéntico, en el nivel de lo imaginario. En el nivel de lo real, cada espacio institucional que dice “ser la institución” no es más que una nueva creación que desmiente lo idéntico para afirmar lo diverso y mostrar que lo instituido y lo instituyente están en el núcleo responsable del movimiento institucional. Toda institución encierra en sí la protección de lo que está, la necesidad de mantener algo fijo y la destrucción de lo que está para hacer lugar a lo que existe sólo en potencia. Y así siempre, tal como lo muestra el simple análisis de la historia social.

Es posible pensar entonces que en su naturaleza y desde el origen el tema de la generación de lo diferente está presente y entra en tensión con el tema de la repetición. *Repetición y cambio son, desde esta perspectiva, dos caras inevitables de la vida institucional*. Tan inevitables como la coexistencia de

aspectos que desencadenan novedad (Provocadores de cambio) y aspectos que procuran anularla (organizadores de la repetición)

Si esto fuera así efectivamente, como parece mostrarlo el material de investigación del que disponemos, podemos afirmar que los temas de la innovación y el cambio no son ajenos a la institución, mas bien la constituyen. Forman parte de su carácter y tienen presencia viva en su dinámica.

Sin embargo es necesario diferenciar del movimiento cotidiano de aquellos puntos en que hablamos de innovación o de cambio institucional

2-Intentaré plantear esto en mayor detalle. Entramos en el **segundo de los puntos**: algunas cuestiones sobre la innovación y el cambio institucional

Me resulta indispensable advertirles que me ha resultado útil diferenciar ambos términos. La innovación entendida como modificación de los modos habituales de hacer puede encerrar un germen de ruptura o significar en sí una ruptura como bien lo ha planteado la Prof. Lucarelli en a conferencia inicial. El cambio institucional supone que tal ruptura lo es con aspectos que hacen a la identidad institucional y que por consiguiente conmueven las tramas de sostén psíquico de la pertenencia subjetiva.

En este sentido, no toda innovación tiene potencial para provocar cambio institucional. En muchas ocasiones la innovación está al servicio de una mejor respuesta a los problemas que se plantean en diferentes áreas cruciales. En otras la innovación forma parte de la complejización del espacio institucional y su tarea y resulta buscada, fomentada, porque apoya el desarrollo en el sentido del proyecto institucional y su ideario.

Hay potencial de provocación- sin que esto signifique signo positivo o negativo pues el signo depende de los actores y la situación institucional, no del análisis-cuando la innovación efectivamente cuestiona lo nuclear de la institución. En esos casos, sin duda, podrá incluirse en una corriente instituyente o quedar aislada pero en cualquiera de ambos su destino se enlazará a las vicisitudes de la dinámica de protección de lo instituido/promoción de lo instituyente.

Veamos esto en algún detalle.

2.1.la innovación provoca a la institución

Vamos a centrarnos en el análisis de los sucesos **en aquellos casos en que la innovación interpela a cuestiones centrales para la identidad institucional.** Dicho de otro modo cuando la innovación propone modificar cuestiones que forman parte como rasgos de esa identidad

El análisis del movimiento institucional muestra con recurrencia concentración de acciones en áreas que parecen cruciales para la vida institucional. Son solo algunas de ellas: Dar solución a necesidades derivadas de la dimensión técnica de la tarea primaria, en especial asegurando la entrada y circulación de información, la identificación de dificultades y la producción de conocimiento para su solución, la consolidación de las culturas profesionales, la recepción adecuada de la novedad. Atender necesidades vinculadas con la contención psíquica sobre todo en lo que hace al sostén de aquellos suministros que la institución comprometió en los contratos formales e implícitos con los sujetos(

protección, desarrollo, autonomía, pertenencia) . Atender las diferencias entre grupos que se hacen presentes en la micropolítica sobre todo en relación con la escasez de recursos y las diferencias de poder sobre su uso .

Pero además de enfrentar las dificultades emergentes en cada una de estas áreas los espacios que nos ocupan encierran en su movimiento dificultades enlazadas a contradicciones originarias irresueltas . Estas contradicciones se mantienen como *núcleos de su suceder, de su dramática* y obligan a un trabajo de control que resta potencia a la producción y a la cohesión.

Existen en la vida institucional *organizadores privilegiados* para controlar la emergencia y operación de esas contradicciones. La novela institucional (la narración acerca del movimiento que dio origen a ese espacio, las grandes luchas y sacrificios, las ilusiones, los deseos ...) el relato sobre los “Antepasados ilustres”ⁱⁱⁱ , la descripción del proyecto institucional y su ideario, el recuerdo de personajes, hechos y acontecimientos especiales o el olvido y la omisión de tiempos, épocas, personas son apelados una y otra vez para sostener el espacio tal como es visto y representado por los que lo conforman.

Por esto adquiere un lugar y una fuerza organizadora especial el conjunto de representaciones sobre lo que el espacio es en sí y lo que significa. Este conjunto que puede ser tratado como una “identidad institucional” se expresa en símbolos y es un contenido central en los procesos de socialización que terminan por enlazar-al modo de cualidades- la identidad de los sujetos con las del espacio.

Según el material de nuestras investigaciones la protección de esta identidad se convierte en un punto clave para la vida institucional y pone a su servicio una serie de aspectos que operan a la manera de filtros defensivos frente a hechos o sucesos que la amenazan. El lenguaje propio(las jergas), cierto conjunto de costumbres (las manías), las concepciones acerca de lo que es posible y no es posible, (“lo propio y lo ajeno”) se unen a normas y puertas materiales para preservar los modos de hacer que garantizan la identidad y con ella el objeto-institución .

Sin embargo lo imprevisible del ambiente externo y también del ambiente interno - el grado en que ambos generan incertidumbre -suele alterar el poder de estos organizadores e instalar condiciones en las que la activación y emergencia de aquellas contradicciones es posible. Es entonces cuando el equilibrio del espacio institucional se conmueve y amenaza la seguridad que puede proporcionar a los sujetos.

Quiero decir con todo esto que en el espacio institucional , contenido por sus fronteras materiales y simbólicas , ocurre un movimiento en el que el dato inesperado, la ocurrencia “impropia”, el acontecimiento externo o interno se unen a las dificultades inevitables de la tarea primaria para definir las condiciones de posibilidad de la innovación o, de otro modo, las condiciones de imposibilidad de la pura repetición.

La persistencia de la costumbre más allá de la percepción de tales condiciones o sobre la base de su omisión y re-negación , se entienden solamente por la presencia de cuestiones-en la historia o en la situación institucional- que operan como obturadores defensivos.

En ocasiones esta operación es de tal envergadura que termina produciendo la muerte institucional por estereotipia, burocratización, pérdida de capacidad de invención y convocatoria.

En otras ocasiones esta operación es transitoria y hace lugar a un aumento del potencial instituyente.

En otras resulta –como lo demuestra mucho mas tarde la historia- el recurso con el que el espacio institucional preservó su existencia o alguno de sus componentes valorados.

2-2-Grados en el movimiento defensivo: entre la creación y la repetición

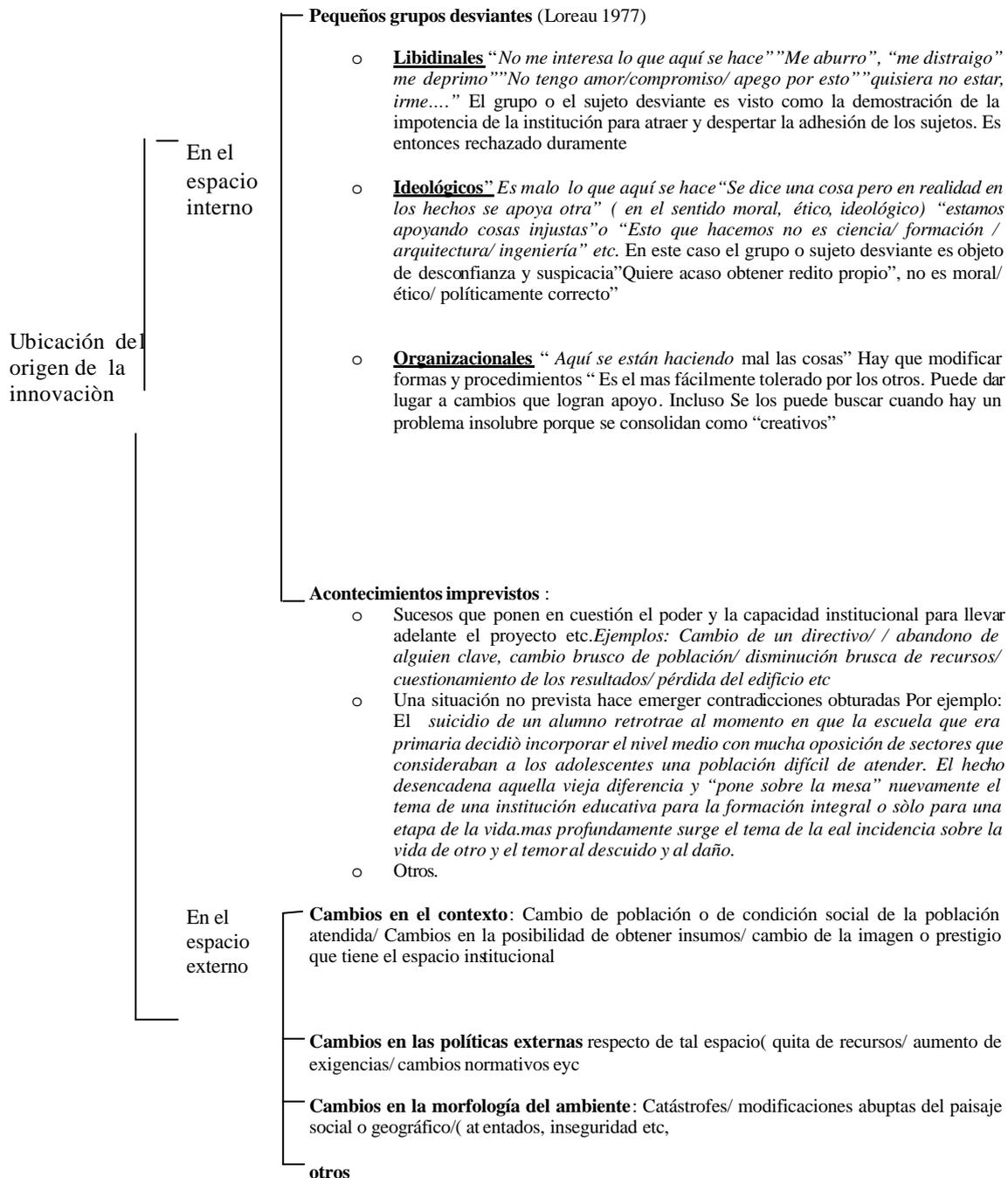
En lo que sigue, voy a tratar de exponer ideas que permitan diferenciar los que podemos llamar procesamientos defensivos “naturales” frente a la amenaza de cambio presente en la innovación de aquellos procesamientos defensivos que son ellos mismos el riesgo de muerte institucional.

Voy a hacerlo presentando primero una tipología rudimentaria sobre el cambio que me interesa destacar para luego presentar los rasgos centrales de una sistematización que trabajé en el 93

He optado por la presentación de cuadros que incluyen comentarios y me dan la posibilidad de acotar los míos y regular mejor mis tiempos.

2.2.1. Sobre tipos de innovación con potencial de cambio institucional (potencial de provocación)

Cuadro 1. Según el origen



Cuadro 2: Según el movimiento defensivo que desencadena

| | | |
|--|---|--|
| Presencia de la innovación “provocadora” | Tipo de Movimiento defensivo en respuesta | <p>— Reaccionan los filtros y rechazan la provocación de cambio que posee una innovación <i>/"Eso aquí no puede ser”, “contradice nuestros principios, va en contra de la institución misma” /"es un sabotaje, “se hace para destruir la institución”/ quieren ganar poder y transformarnos en otra cosa” ,”Siempre se hizo a nuestra manera y somos lo que somos”.</i></p> <p>Como resultado la innovación puede ser prohibida formalmente, los innovadores excluidas o “licuada” en su sentido, aún por la conocida estrategia de difusión masiva en las formas con quita de su verdadero sentido innovador)</p> <p>— Se absorbe la provocación y se diluye o se rechaza(queda desmerecida, oculta, olvidada, “no vista”, reducida en su novedad (<i>“pero , sí esto venimos haciéndolo siempre!</i>) (es mantenida en “perfil bajo” por sus mismos autores para no despertar oposición activa”)</p> |
| | Se vincula al | <p>— Grado de procesamiento de la dinámica del cambio</p> <p>Este a su vez está vinculada a —</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El lugar del cambio en la cultura interinstitucional(es un valor, se busca, se promueve? O es un riesgo, se evita, se obtura?) ➤ La fuerza de las ideologías defensivas del oficio (según el tipos de tareas) ➤ El grado de homogeneidad y consolidación de la cultura institucional ➤ El poder en la trama del las relaciones sociales |

Cuadro 3. mayores detalles sobre el movimiento defensivo según previsibilidad (posibilidad de anticipación), cualidad de la innovación, poder del espacio y valoración del cambio en la cultura institucional

| Tiempo y modo en que se presenta la innovación | La innovación cuestiona aspectos de la identidad institucional | | La innovación no cuestiona aspectos de la identidad institucional | |
|--|---|--|---|--|
| | <i>Tipo de espacio con poder(1)</i> | <i>Tipo de espacio sin poder (2)</i> | <i>Tipo de espacio con poder(1)</i> | <i>Tipo de espacio sin poder (2)</i> |
| Se ha Previsto | (-)Reacción Defensiva fuerte (+)Reacción defensiva fuerte pero luego la entrada de la innovación se pone a consideración(probablemente sufra un proceso de amoldamiento a la cultura institucional) | (-)Reacción defensiva débil y probablemente, una adopción-sin remedio- de la innovación (+)Reacción defensiva débil y probablemente, una adopción que puede “dar poder adicional” por convertir al espacio en portador de la innovación | No hay problema La innovación puede ser incorporada, probada y mas tarde adoptada, modificada o abandonada sin mas dificultad que la que puede traer la dinámica de su puesta en práctica | No hay problema La innovación puede ser inorporada, probada y mas tarde adoptada, modificada o abandonada sin mas dificultad que la que puede traer la dinámica de su puesta en práctica. Puede tener la ventaja adicional de dar mas poder y prestigio |
| Fue Imprevisible | Estado con amenaza crítica (+)La innovación va a ser finamente analizada y de incorporarse será previamente “vestida” con el estilo institucional (-) La innovación tiende a ser rechazada o “recuperada” , adaptada al estilo institucional etc. | Mayor probabilidad de Crisis Sea (+) o (-) el cambio como valor, la falta de poder y la amenaza crítica va a predisponer a un rechazo de la innovación | Conmoción sin trastorno (+)La innovación va a ser finamente analizada y de incorporarse será previamente “vestida” con el estilo institucional (-) La innovación tiende a ser rechazada o “recuperada” , adaptada al estilo institucional etc | Conmoción y probable resistencia menor Sea (+) o (-) el cambio como valor, la innovación va a pasar a menos que algún grupo la tome como proyecto y origine un proceso de recuperación instituyente |

Referencia:

Tipo de espacio (1). Posee mucho poder inter-institucional y conserva discrecionalidad

Tipo de espacio (2) No posee

(+) Valor positivo del cambio en la cultura institucional

(-) Valor negativo del cambio en la cultura institucional

Cómo puede estimarse en los cuadros presentados el movimiento defensivo se produce (en mayor o menor fuerza según el poder interinstitucional para resistir o acomodar “al modo propio-” y según el cambio, la innovación la creatividad, sean o no un valor cultural

De todos modos el **primer procesamiento del impacto** de cambio parece tener que ver con la fuerza de una combinación entre los filtros institucionales, el grado de procesamiento que puede llevar adelante el colectivo docente, el grado de dinámica habitual y otras características detectadas alrededor de las culturas del oficio y la cultura profesional.

La cuestión es analizar que sucede en el procesamiento institucional de la innovación y su probable impacto de provocación

2.2.2. Sobre el movimiento alrededor de la innovación visto a través del tiempo(en proceso)

Las ideas que voy a desarrollar aquí se basan en las ya expuestas en dos obras personales. En la primeraⁱⁱⁱ focalizando el análisis en las situaciones críticas. En la segunda^{iv} atendiendo especialmente a las crisis asociadas con los proyectos de innovación dentro de los espacios educativos .

La consulta de los cuadros que he incluido en esta versión al final de este texto –y la lectura de tales obras a las que están invitados por supuesto- van a permitir ubicar mejor el siguiente desarrollo

1

Supongamos de inicio una situación en la que todo transcurre en la tranquilidad de lo conocido. Obviamente esta es una situación prácticamente imposible. La tranquilidad de lo conocido tiene componentes fuertemente ilusorios pero no obstante puede corresponder a la realidad de períodos en los que la vida institucional parece deslizarse dentro de las rutinas

Estos períodos suelen darse en condiciones de estabilidad social relativa que permiten a los organizadores- especialmente a los modelos institucionales vigentes- resultar doblemente eficaces. Primero porque permiten orientar según lo que marca la ideología institucional que sustenta el proyecto común y luego porque , desde allí, proveen un núcleo de significados que alivia las tensiones provocadas por las contradicciones estructurales.

En general, se constata una y otra vez que los espacios institucionales manejan en su dinámica, fuertes resistencias para responder a señales que les indican el deterioro de su capacidad para funcionar consistentemente con su proyecto.

Aparentemente, sólo cuando la disrupción conmueve la asignación de sentido se inicia un movimiento que –en ciertas condiciones- puede dar lugar a una transformación.

Supongamos ahora que una novedad, una innovación que conlleva una provocación a la identidad institucional se hace visible en el espacio mayor

En general la advertencia de la provocación se codifica de primera mano como riesgo, Y procura- como lo mostré antes- ser anulada a través de la descalificación, el no ver, la exclusión. Cuando esto fracasa algún grupo suele hacerse “portador” del “modo habitual de hacer las cosas “ y se estructura un campo dividido entre “tradicionalistas” e innovadores” (conservadores y progresistas)

El proceso suele tomar entonces alguna de estas dos alternativas.

El grupo que se considera portador del proyecto de innovación(y eventualmene de cambio institucional) decide profundizarlo y entra en un camino heroico^v o decide protegerlo en su núcleo esencial, e inicia un camino de progresivo encierro.

A su vez el grupo que se erige en defensor de las tradiciones puede adoptar una franca campaña de hostilización o, simplemente, quitar todo suministro de información o recursos . Eso depende obviamente del poder de cada cual.

¹ En la exposición que sigue se alude a fenómenos que se sintetizan en los cuadros 8 y 9
ISBN 987-98069-5-6

Resulta claro en los materiales habituales que el comportamiento de unos y otros se complementa con el resultado frecuente de un aparente paralización de la acción.

Las vicisitudes, a partir de la constitución heroica y el papel que asuman “los otros”, dependen de la dinámica que provoque esa constitución y serán diferentes si el grupo heroico tiene éxito o fracasa en su intento de hacer visible la innovación y mostrar-con éxito y repercusión- sus ventajas . Si efectivamente la innovación esta interpelando la identidad institucional este éxito puede desencadenar acciones que lleven desde una reformulación de modelos y proyectos hasta una real refundación institucional.

En la mayor parte de los casos observados el camino por el que optan los grupos innovadores, sobre todo en nuestras universidades es el que he llamado, *camino de la reclusión* . El grupo cierra las fronteras de la porción de espacio institucional que domina (la cátedra, el departamento, su asignatura y su clase) y sostiene dentro de él y sin dar visibilidad el desarrollo de su innovación.

Por supuesto el sostén de esta posibilidad se hace a costa de la renuncia al potencial provocador de la innovación. En la mayoría de las situaciones tal costo no es advertido por los autores de la innovación ya sea porque ésta está incluida en el fluir de la práctica y no es percibida en su real carácter de novedad, ya sea porque ,así percibida, como novedad, se la mantienen en reserva para no provocar reacciones hostiles en los grupos de pertenencia y referencia.

...”En general, (la reclusión) es la opción de instituciones constituidas alrededor de modelos de tipo mítico, pues se ofrece desde miles de años atrás como el camino que optaron los que en tiempos hostiles decidieron guardar un conocimiento considerado valioso. Sin embargo, también ha sido frecuentemente usada por grupos de primacía utópica en circunstancias de peligro, como modo de preservar su proyecto.(Fernández a)

En estos casos el afuera aparece revestido de peligrosidad potencial porque lo recluso es portador de fenómenos o valores contrarios al modelo y el “adentro” adquiere el sentido de un recinto donde se mantienen las condiciones que garantizan la autonomía y la posibilidad de continuar la exploración

...”Cuando el proceso de reclusión se hace con éxito, el grupo innovador se desgaja de su entorno de forma paulatina, y cuando por fin logra aislarse en forma segura, configura, dentro del espacio así delimitado, una realidad que es otra, única, exclusiva.(...)

...”El camino de la reclusión es, si cabe, más difícil que el camino heroico. En tanto que éste abre su espacio, pone las pruebas afuera y –si tiene éxito- logra la unificación del grupo para luchar contra un enemigo que se ha externalizado; aquél busca un reducto y se encierra, pero permanece continuamente amenazado por la irrupción de la mirada externa y del ataque interno.

Las fuentes de peligro para el proyecto –el cuestionamiento, la desvalorización del medio, la presión de cambio, la debilidad, la deslealtad, la defección de los miembros- son más intensas por cuanto y, de hecho, la clausura implica un grado de pasividad frente a la amenaza y cierra toda posibilidad de auxilio proveniente del exterior.(...)El grupo en clausura juega la supervivencia a su capacidad para mantener purificado el interior y herméticamente cerradas las fronteras, pero en ese intento experimenta el golpe de una intensificación, a veces intolerable, del sufrimiento institucional (provocado por una

renuncia cada vez mayor a los espacios de contención que puede ofrecer la institución y una exigencia cada vez mayor de negación)..... .””(Fernández a)

No es extraño, por todo esto que digo que Encuentros y Jornadas como estas en las que estamos sean tan alta y emocionalmente valoradas por los protagonistas de innovaciones. Se crea en ellas un espacio seguro-un espacio entre iguales- para hablar e intercambiar sobre estas experiencias, para poder hacerlas visibles, para encontrar compañeros de ruta.

Sigamos suponiendo. Imaginemos ahora que por diversas circunstancias el mismo encierro o la salida heroica no alcanzan a generar en el espacio institucional mayor la validación de la innovación como demostración de que un cambio institucional es necesario.

En estos casos la situación de rechazo implícito y de falta de reconocimiento puede generar exacerbación de las dinámicas defensivas. Algunas se encuentran reiteradamente en los grupos innovadores .

Una se vincula al endurecimiento de las posiciones frente a un afuera que sigue indiferente u hostil; la deriva del grupo hacia una dinámica militante peligrosamente cerca de los riesgos del dogmatismo, la selectividad salvaje, la estigmatización de los diferentes. A mayor o menor plazo están esperando el aislamiento definitivo o el abandono de la experiencia.

Otra se vincula a la intensificación del sufrimiento institucional y a la pérdida –por parte del espacio que protege la innovación- de la capacidad para despertar compromiso y adhesión en los individuos .

“El espacio institucional pierde entonces su cualidad auxiliadora y concentra la peligrosidad de un enemigo voraz que puede destruir. Toda la hostilidad defensiva que se canalizaba hacia fuera o se controlaba por la unificación en un ideal es dirigida hacia” ...el espacio y la innovación misma “.... ahora fuente de una estafa de la que cada individuo se siente víctima. (Fernández b).

La unión se hace ahora en la oposición y descalificación de la innovación (un “no era para tanto”/ “al final es igual que todo”) que resta el mínimo de ilusión y seducción necesaria y el grupo se quiebra por el agotamiento frente a una lucha que parece estéril o- lo que es peor- frente a la “evidencia” de una innovación que no es tal.

Las observaciones muestran que **el resultado de este proceso significa el fracaso defensivo** y puede llevar a un estado de devastación o a la reiniciación de un proceso en el que se recupera el sentido de hacer, probar, explorar.

La configuración de un espacio estallado se presenta a los observadores como la dispersión y desorganización del comportamiento colectivo. La desesperanza, el desánimo, la incredulidad, son los sentimientos que la acompañan.

Es esta configuración la que en muchas ocasiones detectamos como un estado de falta de compromiso y deslealtad en el vínculo universitario En el fondo hallamos una mezcla de desilusión y la experiencia de un “sin sentido” para el esfuerzo y el deseo de cambiar, mejorar, crear. que sirve de base

“racional” a un juicio todavía mas tajante:”el espacio universitario ha perdido su capacidad para sostener, garantizar y reconocer el trabajo de los que desean abandonar la mera repetición.

En estos casos la problemática que queda planteada es de alta complejidad. La recuperación del deseo y la capacidad de crear ...”debe ser entendida como el lento proceso por el cual cada individuo encuentra en sí motivos para volver a establecer una relación de pertenencia, y el colectivo institucional desarrolla capacidad para definir un proyecto que contenga los componentes utópicos y míticos que permitirán darle contexto.” (Fernandez L.M.a)

Volvamos ahora al propósito de este segundo punto : plantear algunas cuestiones sobre la innovación y el cambio y específicamente respecto de los procesos defensivos frente a la innovación exponer ideas que permitan diferenciar los que podemos llamar procesamientos defensivos “naturales” de procesamientos defensivos que encierran el riesgo de muerte institucional. ²

Creo que puede resultar claro después de todo este desarrollo que los espacios institucionales mantienen una línea de acción indispensable asociada a su propio sostén y que el éxito en esta línea garantiza las condiciones para el desarrollo de la tarea primaria.

También que por el hecho de ser institucionales guardan en el centro de su movimiento la puja entre la preservación y el cambio y que algunas innovaciones son vía regia para el planteo del cambio institucional: aquellas que en su propuesta interpelan, provocan, ponen en cuestión rasgos de la identidad institucional que están tratados como parte de un orden natural.

A la luz de todo lo expuesto imagino también clara una realidad inevitable: las innovaciones con potencial de cambio sufrirán los avatares de un proceso defensivo. Desde fuera de los innovadores y desde su mismo interior la institución en “lo que es” luchara por sostener el andamiaje de su identidad y la de los propios sujetos.

El asunto es que el proceso defensivo puede generar un espacio y tiempo transicionales^{vi} en los que-como el Quijote velando armas- los innovadores encuentren fuerza y resultados suficientes como para demostrar que la innovación y los cambios institucionales que propone, merecen la pena Pero también y por el contrario, los procesamientos defensivos pueden volverse contra la misma innovación, ser recuperados por lo instituido y operar como instrumentos de la repetición.

Nuestro material, tal vez la realidad de nuestro país ha tenido que ver, muestra innumerables casos de este segundo tipo.

Tantos como para mover a la reflexión que continúa.

3.Algunas reflexiones sobre nuestras Universidades y nuestras posibilidades de innovar

² En lo que sigue resulta de interés la consulta de los cuadros 4 a 8 incluidos al final del texto

En el tiempo que me resta quiero puntualizar una cuestión que creo de importancia relevante para los Universitarios y su capacidad de creación.

Esta cuestión se enlaza por una parte a lo que las Universidades son como espacios institucionales vinculados a un saber sofisticado y por otro a lo que somos en nuestra doble realidad de Universitarios y sujetos sociales.

Un espacio cuya función es la de sostener un saber universal- de eso mismo hablé al iniciar esta conferencia- nos desafía fuertemente a definir a cuál universo de conocimiento nos referimos.

No es difícil para nosotros hacer una referencia inmediata a los campos disciplinares, a la ciencia, la técnica, al arte y la filosofía en la medida en que los ubicamos como objetos de nuestra pasión por conocer los distintos aspectos de una realidad que está fuera de nosotros.

Menos fácil nos es retirar la mirada desde ese exterior y volverla hacia nuestro espacio interno. El que forma la Universidad a la que pertenecemos y el que ella conforma en nuestra subjetividad.

Dejando de lado el saber religioso que se ubica como saber revelado , no hay saber sobre ningún objeto que no exija de un proceso analítico que nos involucra.

Tampoco hay saber sobre nuestras prácticas y las condiciones que las contienen que –por ser un saber social- no esté sometido a silencios y velamientos.

El conocer, el saber que devela lo encubierto y que habla de lo silenciado es la innovación con mayor potencial de cambio institucional cuando de la realidad social se trata. Nosotros y nuestras prácticas somos sin duda, realidad social. Y las innovaciones-aún las mas sencillas- en su poder para mostrar que lo diferente es posible son en sí develadoras de lo posible y guardan por eso el potencial instituyente del cambio institucional.

Tal vez por eso son tan frecuentemente contestadas con la desestimación, la falta de apoyo, la sordera, la reducción a la no novedad.

Tenemos una historia social difícil y esa historia no hablada y no procesada dentro de los espacios universitarios, opera como un obturador defensivo de la innovación con potencial de cambio. Es una hipótesis pero se las propongo con el fuerte deseo de despertar en ustedes la vocación de tomarla y trabajar sobre ella.

Muchos temas concentran, cristalizan omisiones y silencios castradores de nuestra creatividad. Menciono sólo aquellos que encontramos con mayor reiteración en nuestros materiales:

-el tema de los múltiples genocidios de nuestra historia . Sin duda que el silencio sobre este tema pone trabas a toda innovación que se choque con los étnicamente diferentes, con los hijos y nietos de los muertos y sus verdugos, con los que reclaman por su identidad escamoteada y los que las han robado , con los que hablan –todos los días- de su sed de justicia y con los que la niegan.

-el tema de la represión política y el terror de estado y sus secuelas, sobre todo la secuela del miedo a saber y el miedo a indagar que ha quedado instalado en nosotros , tal vez por generaciones . Sin duda que la falta de palabra sobre aquellos hechos y estas secuelas opera como un obturador defensivo a

la hora de saber quienes somos, donde estamos, que deseábamos ser “antes”, que sueños perdimos en el miedo, cuál es el costo, cómo se plantea el riesgo de volver a desear esos mismos sueños,

-el tema de los múltiples saqueos consumados en nuestro país desde los de nuestra prehistoria e iniciación histórica hasta los perpetuados cuando ya tuvimos voz por no mencionar que también tuvimos voto. Sin duda la tentación de omitir este saber es muy fuerte y la opción por un trabajo “ a pesar de todo” -y todo encierra las consecuencias del despojo- y la de caer en un “y que se puede hacer sin recursos” son muy altas .Sobre todo a la hora de enfrentar el dolor de saber hasta dónde esta pobreza nos pone en riesgo de esterilidad personal y social,

-el tema de la pobreza crónica y las nuevas pobrezas resultantes ambas de una larga historia de violencia e injusticia consolidadas como rasgos de nuestra vida social. No son nuevas. No tienen que ver sólo con las clases políticas, tienen que ver mas con una tierra arrasada por múltiples y diferentes conquistas. Por supuesto que a la hora de enfrentar este saber, será mas fácil omitir la responsabilidad que en la cadena intergeneracional nos toca y mirar para afuera cargando sobre los responsables externos- que por supuesto existen- todo, no solo parte, de la determinación en nuestras desgracias,

- el tema de la infiltración de los espacios institucionales de la universidad con prácticas que lindan o están instaladas en la corrupción. El uso del espacio para el propio beneficio , el tráfico de influencias, el uso de la demagogia, la sustitución del libre juego de los claustros por mecanismos de alianzas al servicio de intereses no emergentes de la vida universitaria, el sostén a ultranza de condiciones que con la falta de recursos están minando la calidad de nuestra tarea y el ocultamiento de esta abrupta pérdida de calidad. El que está innovando en la Universidad requiere tener un ambiente seguro para poder procesar el aumento de incertidumbre que deriva de la innovación misma. Por eso le es indispensable la escucha atenta de colegas no atravesados por intereses ajenos a la tarea académica. Cuando en cambio de esto, su acción es mirada desde los patrones de la desconfianza que instala la perversión de las relaciones, el que se anima a pensar, a desear, a intentar que las cosas sean diferentes experimenta una soledad intensa y busca refugio en espacios cerrados en los que lo que procura pierde visibilidad.

De todos estos temas , **dos parecen tener mayor presencia a la hora de identificar y describir, los procesamientos defensivos que pueden volverse contra la misma innovación, ser recuperados por lo instituido y operar como instrumentos de la repetición** Son cuestiones que están significativamente presentes en el ocultamiento de las experiencias de innovación o en su interrupción y abandono muchas veces brusco y conflictivo.

Uno está relacionado con la soledad a la que aludí antes . Me refiero a la soledad del que está genuinamente interesado en la formación y en la investigación y debe enfrentar las vicisitudes de una micropolítica desviada en mucho de los asuntos genuinamente colectivos. Queda en el lugar de “peligroso” para grupos que apetecen las posiciones de poder institucional y es presionado para “vender” su innovación a esas apetencias a cambio de apoyo, recursos, espacio para hacer....En estos casos “ la institución” desaparece y en su lugar quedan personas y grupos que han sustituido la lógica de la pasión de saber y formar por la lógica de la pasión por tener y poseer. ^{vii} ..

Otro, tal vez mas profundo, se relaciona con la historia reciente de represión política y con el modo en que ella controló violentamente el pensamiento y atacó sistemáticamente la libertad -no solo para buscar en la acción- sino para imaginar y desear realidades diferentes.

El material de varias investigaciones ^{viii} muestra con suficiente claridad que la dinámica de los procesos de innovación se obtura en un porcentaje muy alto de casos y se ve perturbada en todos ellos, por fenómenos ligados al miedo bajo las diversas formas en que lo ha instalado en nuestra interioridad el Terror de Estado.

Miedo a imaginar o sostener algo que contradice lo que está establecido, y ser tachado de subversivo ; miedo a los que ocupan las posiciones de poder. aunque sean los que nosotros hemos elegido, porque las posiciones mismas están investidas de un poder adicional que proviene, de una autoridad arcaica internalizada^{ix}; miedo y ocultamiento “sobre disponibles” en nuestra sensibilidad por la combinación –tan probada durante el nazismo- entre el ataque oculto e imprevisto y la incomprensión respecto de sus causas. Por supuesto que en muchas ocasiones estos miedos están a su vez vestidos de otros mas aceptables: el temor a ser tratado de ingenuo o de loco, el de ser considerado un buscador de prestigio, el de ser rechazado por la comunidad académica por interesarse en asuntos que no son los asuntos “serios” para esa comunidad...³

En definitiva: la contradicción estructural que enfrentamos en esta hora es la de un espacio institucional definido para la búsqueda del saber universal al mismo tiempo que prohibido de saber sobre gran parte de la realidad y , por consiguiente, condenado a generar ignorancia en lugar de conocimiento.^x

El saber de la Universidad es también y necesariamente, porque tal prohibición que debe ser desmontada, un saber acerca de lo que está en silencio. Un develar la profunda contradicción que las omisiones expresan respecto del imaginario sobre lo que nuestras instituciones son.

Somos universitarios, somos intelectuales, somos adultos. Tenemos el enorme privilegio de habernos acercado al conocimiento mas alto disponible , sostenidos y pagados por nuestros sectores mas desfavorecidos. Mantener el silencio, defraudar a los que tienen derecho a esperar de nosotros un saber confiable; privar a los jóvenes de una información y saber real sobre lo que nos acontece como pueblos y como universitarios es obligarlos a la desesperanza o a la búsqueda infructuosa de explicaciones cuasi delirantes. Es empujarlos a creer lo que la ética y la estética de los dominadores les ofrece seductoramente como opción es la única opción. Es condenarlos y *condenarnos a no* formar parte de la cadena intergeneracional de los que han podido soñar un mundo mejor y han trabajado para conseguirlo. *Porqué resignarnos a semejante cosa?*

Creo que está en lo profundo de estos silencios que no nos animamos a poner en palabras el principal obturador defensivo de la innovación en nuestras Universidades. Y que está en el papel elucidante de nuestro pensamiento inteligente la fuente de los cambios profundos que nuestras instituciones necesitan para volver a ser Universidades.

³ En los cuadros 1 a 4 pueden verse desplegados, en los términos de los actores mismos, el modo en que estos miedos se instalan en diferentes momentos de los procesos de cambio y van minando su posibilidad de desarrollo. El estudio de 30 proyectos de innovación que basa el trabajo al que los cuadros pertenecen vale la pena de ser leído. Butelman I.Comp. Pensando las instituciones Bs As Paidós 1986

Es necesario focalizar la inteligencia allí donde la obturación está matando nuestra posibilidad de crear y está convirtiendo al espacio universal en un no espacio. **Ustedes lo están haciendo en cada una** de las innovaciones que procuran desarrollar, solos y sin demasiado apoyo.

Hace falta un paso más- Hay que vincular estas acciones con el sentido que tienen en el camino de una recuperación de la universidad universal.

Por supuesto que hace falta tener el coraje . Lo que está silenciado es difícil y duele de múltiples modos. Hace falta la decisión y hace falta el codo a codo de otros dispuestos a ser compañeros de ruta.

Ceo que en este pequeño espacio y en cada pequeño espacio así abierto en nuestras Universidades se están encontrando ambas cosas, inteligencia, coraje y compañeros.

Que otra cosa que una intensa celebración merece semejante acontecimiento?

Muchas gracias por haberme invitado a compartirla con ustedes..

Bibliografía de consulta

- Bleger J. Psicohigiene y psicología institucional. Paidós re edición 1985(primer edición 1964)
- Psicología de la conducta, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Temas de psicología, Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.
- Enríquez, E.: “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en R. Kaes, y otros La institución y las instituciones, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- De la horde à l’Etat, Gallimard, 1983, Traduction brésilienne, Zahar, 1990.
- L’organisation en analyse, 1992, tradução brasileira, Vozes, 1997
- Ferández, Lidia.M. “El perfil institucional de la escuela”. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, MEJ-OEA, Año III, N° 7, 1987.
- “La formación institucional”, Rev. La Educación, OEI, 1987b.
- Acceso-exclusión. Paradoja constitutivas de las instituciones de la educación. Aportes de investigación”. Revista Argentina de Educación, N° 17, 1992 (a).
- “La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial”, Monografía, N° 3, OEA, 1990.
- “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación. En Butelman I.(compil) Ob.Cit.
- Análisis institucional y prácticas educativas. Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas ?. Revista del Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA. octubre 1996.
- El análisis institucional en los espacios educativos. Abordajes metodológicos. Revista PRAXIS EDUCATIVA del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación Univ. Nac. de La Pampa. febrero 1997
- Jaques, E.: “El método del socioanálisis en los cambios sociales”, Rev. De Psicología y Psicoterapia de Grupo, N° 1, Buenos Aires, 1973.
- Trabajo, incentivo y retribución, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva Buenos Aires, Hormé, 1960.
- Kaes, R., Misenard y otros: Crisis, ruptura y superación, Buenos Aires, Edic. Cinco, 1985.
- Kaes, R.: “Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria”, en Puget-Kaes (compilación): Violencia de Estado y psicoanálisis, Buenos Aires, CEAI y APDN.
- El aparato psíquico grupal, Barcelona, Granica, 1977.
- La institución y las instituciones, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- La categoría de intermediario y la articulación psicosocial”, Revista de la AAPyPG 1991.
- y Puget J. (compil) Violencia de Estado y psicoanálisis, CEAL, 1992.

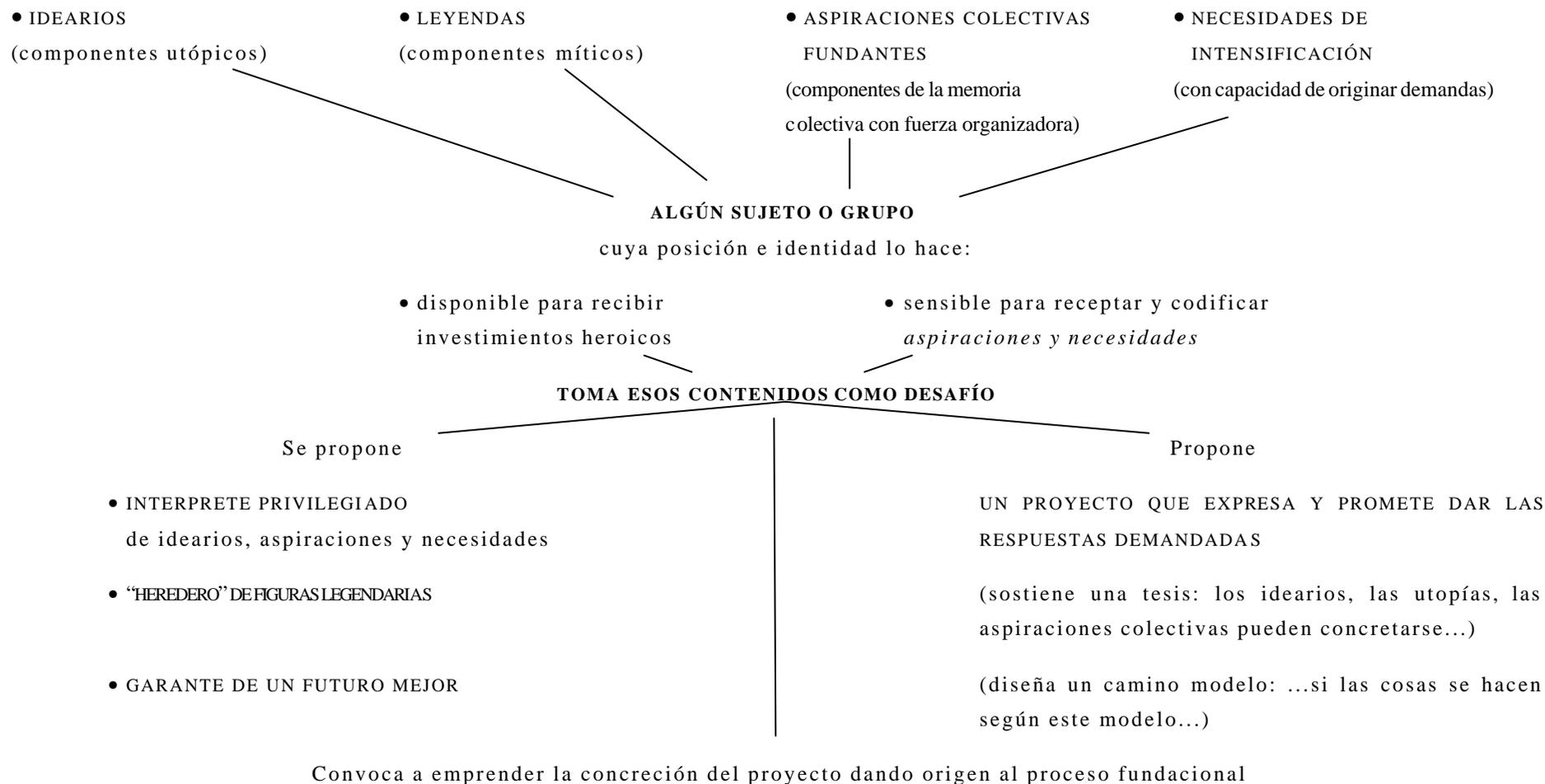
- y Otros.Sufrimiento y psicopatología en los vinculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución. Bs As paidós 1998
- Lewin, K. y otros: “El microsistema educativo”, en Beaudot (comp.), ob. Cit.
- Loreau,R. “Análisis institucional” Amorrortu 1972
- Mendel, G.:La rebelión contra el Padre. Editorial Península 1970
- Sociopsicoanálisis institucional, I y II, Buenos Aires, Amorrortu, 1972
- La descolonización del niño Ariel 1970
- La crisis de las generaciones Barcelona.España Edic. Península.1972.
- La sociedad no es una familia, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Autoridad y poder en los espacios escolares. En Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educacion. UBA.Bs.As.Miño y Dávila 1994
- Sociopsicoanálisis y educación.Fac.Fily letras Uba y Ediciones Novedades Educativas 1996
- Rousillon, R.: “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio”, en R. Kaes, Bleger, J., y otros: La institución y las instituciones, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Schlemenson, A.: “El cambio en las organizaciones”, Revista de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de grupo, Tomo V, Nº 1, 1982.
- Análisis organizacional y empresa unipersonal, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Ulloa, F.:Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica, Revista AAPA, Buenos Aires. Tomo XXVI, 1969.
- Novela clínica psicoanalítica.Historial de una práctica. Bs.As. Paidòs 1995..
- Weinberg, G.Modelos Educativos en la historia de America Latina.UNESCO CEPAL-PNUD Bs. As. AZ Editora 1995
- Watzlawick P., Beabin Bavelas J. y Jackson D.D. Teoría de la comunicaión humana .Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona. Edit herder 1995.

Notas

- ⁱ Puede ampliarse en Enriquez E El trabajo de la muerte en las instituciones”, en R. Kaes, y otros La institución y las instituciones, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- ⁱⁱ Puede ampliarse en Kaes *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- ⁱⁱⁱ Hay un desarrollo detallado de estos procesos en Fernández L.M.a) Instituciones educativas.Dinámicas institucionales en condiciones críticas.Bs As Paidós Colección “grupos e instituciones” 1993-Parte II
- ^{iv} Puede ampliarse en Fernández L.M.b) Dramática en procesos educativos de innovación. En Butelman I(compil) Bs As Paidós
- ^v Puede ampliarse en Kaës, R., *El aparato psíquico grupal*, Barcelona Gedisa 1977, parágrafo 2.4
- ^{vi} Ver La caracterización de estos espacios y funciones en Kaës *La categoría de intermediario y la articulación psicosocial*”, *Revista de la AAPyPG* 1991
- ^{vii} Francisco Suares Prof. Emerito de UBA lleva adelante hace 4 años una investigación sobre sutiles formas de corrupción en diferentes ambitos institucionales.La Universidad uno de ellos. Su concepto de corrupción que aquí uso no limita este fenómeno a la esfera del dinero.Lo extiende a toda acción desviada en sus fines y en la que los intereses individuales priman-en dirección contraria- sobre los intereses colectivos o institucionales
- ^{viii} Ver el desarrollo completo y su fundamentación en Fernández L.M.Dramática en poyectos educativos de innovación Ob.Cit
- ^{ix} Es de gran interés la lectura de Mendel G. La descolonización de la infancia. Edit Ariel 1970. También del mismo autor “-La sociedad no es una familia”.Bs As Paidós 1994
- ^x José Bleger en la década del 60 llamó la atención una y otra vez sobre este fenómeno: las instituciones terminan creando el problema que debiera solucionar. Puede verse el desarrollo en “Psicohigiene y psicología institucional “ Hay ediciones en Eudeba y mas recientes en Paidós

4.El “nacimiento” de un proyecto de cambio

En el contexto sociocultural



5. TEMAS DRAMÁTICOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS E INCERTIDUMBRES

Los temas e incertidumbres

Los puntos críticos consecuentes

-
- | | |
|---|---|
| <p>1) ¿Quién manda? ¿Quién es un real y confiable intérprete de las necesidades originales? ¿Quién garantiza el camino? ¿Quién sabe? ¿Es uno, somos todos? ¿Debe ser uno o es realmente mejor que seamos todos?</p> <p>2) ¿Se puede o no confiar en los otros? ¿Tienen la idoneidad para garantizar el avance? ¿Tienen la lealtad necesaria para empeñarse por el avance? ¿Son fuertes? ¿Van a tolerar el esfuerzo? ¿Van a llegar hasta el final? ¿Nos van a abandonar en la mitad del camino?</p> <p>3) ¿Seremos aceptados por el afuera? ¿Nos comprenderán? ¿Nos darán tiempo suficiente? ¿Podremos aguantar los embates de su oposición? ¿Podremos atraerlos, convencerlos, o nos destruirán?</p> <p>4) ¿Seremos capaces de hacer lo que hay que hacer para avanzar? ¿Tendremos y podremos usar bien el conocimiento necesario? ¿Cuáles son, en verdad, las mejores formas de hacer las cosas? ¿Éstas que inventamos, las de antes u otras que no conocemos?</p> <p>5) ¿Nos alcanzará el tiempo? ¿O nos demoraremos demasiado o nos dejarán sin tiempo antes que podamos demostrar que esto vale la pena?</p> <p>6) ¿Será efectivamente bueno lo que proponemos?</p> <p>¿Tendrá los efectos que prometemos? ¿Son realmente nobles nuestros fines o somos víctimas de un espejismo o idiotas útiles de un poder que se beneficia? ¿Son legítimos nuestros deseos o también buscamos nuestro propio beneficio?</p> | <ul style="list-style-type: none">• Claridad respecto de las reglas del juego de poder.• Acuerdos sobre la distribución de responsabilidades.• Certidumbre respecto de compromiso y la capacidad técnica de las personas.• Atención y cuidado de la inserción en el medio.• Capacitación grupal de logro (desarrollo técnico y psicosocial del colectivo).• Identificación clara del conocimiento necesario.• Logro de condiciones institucionales estables o elaboración de las condiciones de inestabilidad.• Legitimación de los propósitos.• Información rigurosa sobre resultados. |
|---|---|
-

6. ÁREAS CRUCIALES Y PUNTOS CRÍTICOS DE LA PUESTA EN MARCHA

| <i>Área crucial</i> | <i>Punto crítico</i> |
|---|--|
| Las personas | <ul style="list-style-type: none">• Lograr compromiso• Lograr capacidad técnica suficiente |
| Las condiciones institucionales | <ul style="list-style-type: none">• Lograr<ul style="list-style-type: none">- los tiempos- los recursos materiales y organizacionales- un ambiente seguro<ul style="list-style-type: none">• en las fronteras (¿cuánta visibilidad?)• en el interior (¿hasta dónde experimentar?) |
| Las relaciones con el medio destinatario | <ul style="list-style-type: none">• Lograr inserción<ul style="list-style-type: none">- aceptación- reconocimiento• Lograr impacto<ul style="list-style-type: none">- tener logros que produzcan las modificaciones esperadas |
| Las relaciones con el medio institucional | <ul style="list-style-type: none">• Lograr aceptación• institucionalización• reconocimiento• apoyo |
| En las relaciones internas | <ul style="list-style-type: none">• Lograr claridad en la definición de responsabilidades• Acordar reglas de participación en las decisiones• Lograr satisfacción de las necesidades de la pertenencia |
| Las estrategias y técnicas de trabajo (tarea nuclear) | <ul style="list-style-type: none">• Lograr acceso y circulación de conocimiento• Desarrollar tecnologías adecuadas• Instalar dispositivos de control de calidad |
| Estrategias y técnicas de trabajo | <ul style="list-style-type: none">• Inserción de dispositivos de planificación, gestión y evaluación institucional |

7. CONCEPCIONES (DESEOS, DUDAS, MIEDOS), CONSECUENCIAS SUPUESTAS Y RIESGOS INSTITUCIONALES

Concepciones (deseos, dudas, miedos)

Consecuencias supuestas y riesgos institucionales

EL CAMBIO ES UNA PROEZA.
Sólo se logra por el esfuerzo sobrehumano de los miembros del proyecto.
En realidad, ellos son héroes.

No es posible dudar, errar: se haría evidente la simple humanidad.

La tesis del proyecto se convierte en dogma y el grupo se configura como grupo sectario.

EL CAMBIO QUE SE HA LOGRADO ES LA UTOPIA.

No es posible ver errores o dificultades: mostrarían el camino que falta andar, harían evidente que esto apenas comienza, provocarían una gran desilusión.

En realidad sólo se trata de sostenerlo que ya se ha producido (y eso va a suceder sin esfuerzos).

Los logros de la acción conforman la única realidad. La gente permanece sorda y ciega a los indicadores que son simples evidencias de "timoratos o saboteadores".

L
A
S
D
U
D
A
S

L
O
S
M
I
E
D
O
S

EL CAMBIO ES UNA TRAICIÓN.

Hay poderes externos que son dañados y van a vengarse.

Graves castigos pueden sobrevenir. Seguramente el proyecto será destruido.

EL CAMBIO ES UNA MENTIRA.
En realidad todo es ficticio y somos objetos de una ilusión o un engaño. En algún momento se van a descubrir los verdaderos motivos de los que nos han embarcado en esta aventura sin futuro.

EL CAMBIO ES UN ERROR.

Las cosas antes eran mejor.

Este modelo va a llevarnos al caos/estos objetivos son imposibles.

No es posible seguir adelante sin aceptar los riesgos de destrucción. El grupo se fisura. (Mendel, 1974).

Algunos insisten en profundizar, otros en negociar, los terceros comienzan a pensar que "en realidad el cambio no es tal y esta escuela es como todas las escuelas".

No es posible confiar y comprometerse excesivamente.

Lo saludable es mantenerse en la observación/en guardia. *El grupo incluye -sin verlos ni trabajar sobre ellos- contenidos que significan oposición y conflicto.*

No es posible seguir adelante.

Es necesario detener este intento antes que se produzca un desastre. *El grupo contiene sin oír señales de desacuerdo y desvío.*

8. EL ESPACIO INSTITUCIONAL , SUS CONFIGURACIONES AL SERVICIO DE LA DEFENSA Y LUEGO DE SU FRACASO En una descripción histórica

Hitos en la dinámica histórica

I. Las cosas suceden según el modelo y su guión. Todo anda bien”

II .Se percibe riesgo grave para el Proyecto

El peligro:

- (guión utópico) pérdida de logro y de ilusión (guión mítico) pérdida del poder de selección y custodia

Las fuentes de la amenaza

- en el contexto: “quita de valoración y sentido”
- en el interior : debilidad, fatiga (desgaste) de los sujetos, traición)

Las consecuencias

- aumento de exigencia para la pertenencia
- sufrimiento institucional

Las alterativas

El camino de la gesta heroica
 (el proyecto será profundizado a pesar de todo)”

El camino de la reclusión
 (el proyecto será conservado a resguardo)

Modalidad “cruzada”
 ”conquista

”Modalidad
 “exploración”

Modalidad
 “campana
 de cristal

Modalidad “Caja
 fuerte”

Modalidad
 “encauzamiento

III.El riesgo y las defensas aumentan

“hay que profundizar/ ser más estrictos/ ser militantes. impedir el desvío de la modalidad de defensa elegida”

V. Fracasan las configuraciones defensivas

Alternativa 1

No hay potencia colectiva para el movimiento de recuperación

El espacio estalla

Sobreviene la devastación institucional

Alternativa 2

El colectivo ha adquirido confianza e inicia un proceso de recuperación

Se sutura el tejido social y el colectivo como punto de apoyo

Se consolida un espacio para la producción basado en el análisis de realidad

9.EL ESPACIO INSTITUCIONAL , SUS CONFIGURACIONES AL SERVICIO DE LA DEFENSA Y LUEGO DE SU FRACASO

En una descripción situacional

| <i>Tipo de configuracion defensiva</i> | <i>Modalidad</i> |
|--|----------------------------------|
| | “Campana de cristal “, ”burbuja” |
| Espacios cerrados | “Caja fuerte” |
| | “Celda de encauzamiento” |
| | “Sitio” “Encerrona” (F.Ulloa) |
| | |
| Espacios abiertos | “Conquista” Cruzada” |
| | “Exploración” |

| <i>Configuracion del espacio institucional resultante del fracaso de la defensa</i> | <i>Modalidad</i> |
|---|--|
| Espacios estallados | “Ocupación por la dramática del mundo externo social” |
| | “Irrupción del mundo interno institucional”(lo negado, lo silenciado) |
| | |
| Espacios devastados | “Esterilización” |
| | “Burocratización / rutinización” |
| | “mortificación”(F.Ulloa) |

LAS INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA, ¿CAMINOS POSIBLES HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD?

Elisa Lucarelli

Universidad de Buenos Aires –Facultad de Filosofía y Letras
E-mail: elisalucarelli@arnet.com.ar

El propósito de esta conferencia es reflexionar con ustedes acerca de algunos fundamentos teóricos y líneas de realización que hacen a la temática de la innovación en la universidad, como contexto de análisis de las experiencias que los docentes de la UNS y de otras universidades nacionales presentarán a lo largo de estas Jornadas.

Con este propósito abordaré estos temas y preguntas:

- ¿La situación de la universidad en el momento actual puede resultar un contexto favorable para lo innovador en las prácticas de enseñanza?
- ¿De qué manera entendemos a la innovación en este contexto? ¿Cuáles son las características que asume la experiencia innovadora en este contexto? (Concepto y características de la innovación)
- ¿Es posible pensar a las innovaciones como punto de articulación entre los procesos macro y micro en la universidad?

1. La universidad en el momento actual

La universidad argentina, al igual que otras instituciones de América Latina, se enfrenta en el comienzo de un nuevo milenio, al desafío de cumplir, con un alto nivel de excelencia, la concreción de sus funciones en un contexto de serias restricciones financieras, y respetando, a la vez, los principios que la perfilaron protagónicamente en la región durante décadas.

La búsqueda de las mejores ofertas de formación, de producción de conocimientos, de extensión y de transferencia de conocimientos al medio social, implica la necesidad de abocarse a la definición del modelo de universidad argentina del siglo XXI.

Al mismo tiempo, el análisis de sus condiciones institucionales actuales, le imponen a la universidad la necesidad de renovar estructuras, modalidades y formas de organización de sus ofertas, de manera que, atenta a su función crítica, pueda reflexionar sobre la realidad nacional, redefinir las demandas que exige el desarrollo científico tecnológico, económico y social, estructurando propuestas de docencia e investigación de calidad, acordes al prestigio que ha sustentado a esta institución en décadas pasadas.

Esta situación atraviesa al docente universitario, quien cotidianamente debe hacer frente a una situación paradójica: en el discurso de las políticas nacionales e internacionales universitarias aparece una representación social que lo muestra como factor clave en el sostén de

esas tradiciones de excelencia y, por tanto, en sujeto de las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel. En este sentido se hace presente la articulación entre procesos innovadores a nivel de aula y los caminos hacia un cambio más global de la institución universitaria. Los desafíos se imponen al docente: sin que necesariamente cuente con una formación específica en el campo de la docencia debe resolver en su práctica cotidiana la preocupación por construir estrategias adecuadas para afrontar las nuevas problemáticas sociales y las demandas, en términos de organización de la situación de enseñanza y aprendizaje, propias de nuevas poblaciones que acuden a la universidad. . En efecto, se reconoce que el crecimiento acelerado de la demanda de educación, en especial desde el advenimiento de la democracia, la concurrencia a las aulas de población numerosa, heterogénea y diversa a la que tradicionalmente asistía, la insuficiente articulación entre niveles educativos, la diversificación de la oferta de las oportunidades educacionales, junto a la devaluación de las certificaciones en un empequeñecido mercado laboral, son algunos de los nuevos problemas que afectan al aula universitaria y que el docente debe considerar en la elaboración de sus propuestas de enseñanza.

Según las hipótesis que sustentan nuestras investigaciones y acciones de intervención, es en este microcosmos cotidiano donde se revelan, con lentes de aumento, los rasgos que caracterizan a la vida institucional y las luchas que en ella se libran por la persistencia de líneas caducas o por la incorporación de los nuevos pensamientos. Dentro de las prácticas diversas que se dan en ese espacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, aquellas que hacen a la formación de los estudiantes son reflejo deslumbrante de ese campo de disputas e intereses.

Las instancias de formación se revelan así como unas de las prácticas más sensibles a este dinamismo institucional y a las tensiones que impone cualquier cambio . Incide en esto el carácter de mediador activo que desarrolla el docente universitario, mediador entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación. De allí la importancia que asume el lugar que tienen las representaciones sociales que construye acerca de los saberes necesarios para esa práctica de enseñanza.

Los estudios desarrollados sobre este proceso formativo nos han permitido avanzar en el reconocimiento de una situación impactante: el monto de experiencias alternativas a lo tradicional, verdaderos espacios de innovación, que son gestadas y desarrolladas por el docente en su accionar cotidiano. Espacios estos que quedan ocultos en el trajinar institucional y sólo se hacen visibles muchas veces hacia adentro de la vida del aula.

De qué manera hacer visibles estas experiencias es el propósito de proyectos y actividades como estas Jornadas , en que la presentación y el análisis de lo que hacen los docentes cotidianamente para resolver de manera diferente a lo habitual impulsan a algunos colegas a atreverse también ellos a desarrollar experiencias alternativas a una clase rutinaria. Otros docentes se verán como en espejo en los planteos que hacen los expositores y se preguntarán si eso que ellos hacen, silenciosamente, también es una innovación.

De allí que me parezca importante recordar con ustedes cuáles son los rasgos con los que en este contexto caracterizamos la innovación en el aula universitaria.

2. Algunos rasgos de la innovación

El concepto de innovación que desarrollamos en nuestras investigaciones y con el que enmarcamos las experiencias que se presentan en estas Jornadas, se basa en dos notas esenciales:

la *ruptura* con el estilo didáctico habitual que diferencia a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el *protagonismo* que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva

Entender esta situación de *ruptura* implica ver la innovación como *interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo*. A su vez se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

¿Qué es lo que se interrumpe, se altera con la innovación?

La perspectiva crítica pedagógica sostiene que la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman una situación de formación : sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje, así como las prácticas del enseñar y del aprender que desarrollan los sujetos insertos en esta situación, en especial en lo relativo al lugar que ocupa la preparación para la práctica profesional y las relaciones que se establecen entre lo teórico y lo práctico . Pero no solamente comprende estos aspectos; la nueva práctica puede manifestarse también en la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Y en todas las dimensiones propias del proceso de formación: los modelos de comunicación que manifiestan; los circuitos en que vehiculiza la información; la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos (docentes entre sí y de ellos con los estudiantes), las formas de autoridad, las formas de poder que se hacen presente en el contexto del aula y de la institución en general.

Encuadrar de esta manera la innovación supone utilizar, a la vez la categoría de multidimensionalidad, lo que deriva en el reconocimiento de las múltiples variables que afectan la práctica. La ruptura puede originarse en un problema percibido por el docente que provoque la modificación de algún componente técnico, o de una práctica específica de los sujetos. En nuestra hipótesis de trabajo su incidencia modificadora en mayor o menor grado, al corto o al largo plazo, puede afectar al resto de los componentes de la situación.

Esta forma de entender *innovación como ruptura* nos obliga a recordar el escenario del aula, de los espacios de formación donde docentes y estudiantes se vinculan en función de un tercer componente que da sentido peculiar a esa relación: el *contenido* que se enseña, el contenido que se aprende. Uno de los mayores desafíos que se le presenta al docente consiste en definir cómo enseñar esa *síntesis cultural dinámica* que es el contenido curricular, cómo acortar las distancias entre el saber investigado y las estructuras cognitivas de los estudiantes. De qué manera trabajar con un contenido que se define por la complejidad, que no se limita a datos y conceptos, sino que supone principios y formas de operar con el pensamiento, destrezas y actitudes y valores. Cómo favorecer el desarrollo de procesos de apropiación del contenido por parte de los estudiantes, de manera tal que los nuevos aprendizajes se articulen significativamente con los existentes, integrándose con ellos o reemplazándolos. El planteamiento de estas preguntas abren el camino hacia la innovación.

Estas preocupaciones seguramente se hacen presentes en las experiencias de estas Jornadas en aspectos como estos:

- Preocupación por no banalizar la relación entre estudiante y conocimiento, preocupación que se manifiesta en el desarrollo de concepciones epistemológicas ricas en complejidad, por ejemplo.
- El interés por desarrollar condiciones para acercar el estudiante a la comunidad científica nacional e internacional, y a lo producido por ella (bibliografía, informes de investigación, de manera de prepararlos en un nivel de excelencia desde el grado y, de allí, al posgrado;
- La búsqueda de lo alternativo en lo metodológico a partir de considerar al estudiante desde perspectivas que destacan sus posibilidades cooperativas, creativas.
- La introducción temprana del estudiante en la cultura de la comunidad académica, o en la formación en las habilidades específicas de la práctica profesional a través de la puesta en acción de diferentes modalidades de articulación teoría-práctica.
- El desarrollo de nuevas miradas que hacen a la incorporación de las tecnologías de la información y el conocimiento en la vida universitaria.
- La preocupación por el desarrollo de prácticas evaluativas alternativas, por ejemplo, que incorporen contenidos actitudinales como objeto de evaluación.
- La preocupación por hacer de la práctica del enseñar y el aprender un espacio propicio y propiciador del acercamiento entre universidad y contexto.
- El interés por encontrar nuevas formas metodológicas a partir de encarar el contenido a través de encuadres interdisciplinarios. Al respecto sostiene el Programa del IESALC (1999: 183) que "Un componente fundamental de la transformación de la educación superior para asegurar su pertinencia y calidad debe ser repensar con rigor e imaginación la construcción de disciplinas y la interacción en sus fronteras, a fin de proponer mecanismos flexibles para atravesar lo que se han considerado hasta ahora barreras infranqueables, reconociendo que los avances más significativos en el campo del conocimiento están surgiendo de las interfaces entre diferentes disciplinas y metodologías de investigación."

En otro ángulo decíamos que entender innovación como ruptura en la dimensión didáctica suponía mirar en el escenario del aula para considerar cómo se alteran las formas habituales de la relación docente-alumno-contenido, y cómo los sujetos del aprender son incluidos como tales. Es decir, qué estrategias se ponen en acción para que el estudiante en las circunstancias actuales de masividad, de diversidad cultural y educativa, de fragmentación del sistema educativo pueda ser un sujeto de su propio aprendizaje. También estos temas son fuente de motivación en las experiencias que se presentan hoy.

Advertimos así equipos docentes preocupados por los procesos de aprendizaje, es decir, por los aprendizajes previos de los estudiantes, y en consecuencia la búsqueda de formas metodológicas para evaluarlos, así como por el acercamiento de nuevas metodologías de enseñanza y de organización del contenido, que tengan en cuenta lo que saben y no saben esos estudiantes. Otros casos que llaman también la atención son los docentes interesados, desde el primer año de estudio, por desarrollar elementos motivacionales a partir de las referencias, ejemplificaciones o situaciones problemáticas centradas en la profesión de destino de los estudiantes.

El otro rasgo al que quiero hacer mención es el referido al *reconocimiento de las prácticas dentro de la historia de los sujetos*, los grupos o las instituciones. Una práctica renovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que desarrolla un determinado sujeto; se basa en el supuesto que ese comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida, en este caso en lo referente al desempeño de su rol docente. Me parece indispensable introducir aquí el concepto *situación* relacionado con el de historia que utiliza Bleger. Bleger define a la situación como “el conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones” en los que desarrolla un comportamiento. El hecho de que la situación “cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo”, permite considerar cada comportamiento actual en relación con los anteriores o posteriores referidos a una misma área o a todas en las que se manifiesta esa conducta; esto es, analizarla en relación con la historia de ese sujeto o grupo.

Este encuadre situacional posibilita considerar la totalidad de factores que coexisten y son mutuamente dependientes en un momento dado, delimitando un campo presente, como corte transversal e hipotético de una situación dada, en este caso la que definen la innovación en las prácticas educativas. Esta mirada situacional, por lo tanto, no implica prescindir de la importancia de lo histórico; por el contrario, significa incorporar lo histórico dialécticamente como activo y presente en la situación actual.

Ambos encuadres, el histórico y el situacional, posibilitan a su vez, entender a la innovación como una *práctica contextualizada*, esto es una práctica cuya explicación necesita ser hecha en función y en relación con los factores concretos que enmarcan esa práctica; en este caso la situación áulica se extiende al entorno institucional y al social y comprende a los factores peculiares que caracterizan a los sujetos de la innovación ; de igual manera, las metodologías y los recursos utilizados en el aula son afectados por las especificidades de cada contenido a enseñar y aprender.

Quiero recordar una vez más como marco de estas Jornadas que entender a innovación pedagógica en una perspectiva fundamentada crítica nos remite al concepto de *praxis inventiva* como oposición al de *praxis repetitiva* . La *praxis repetitiva*, al permitir hacer las cosas de manera rápida y precisa, constituye el fundamento necesario y acumulativo para el desarrollo de actividades creativas. Sin embargo corre el riesgo de conducir a una cierta rigidez del

pensamiento; ella misma es producto de generalizaciones sin proceso y espontáneas. Puede, asimismo, reducir la sensibilidad de los sujetos hacia nuevos fenómenos o problemas, impidiendo el camino hacia la creatividad y la innovación en su accionar sobre la realidad. De allí que las prácticas habituales constituye para el docente, y para el estudiante que se forma en la universidad, la posibilidad de operar con esquemas útiles y necesarios, aunque no únicos para su actividad en la universidad.

En oposición a estos esquemas de pensamiento y acción, la *praxis inventiva* es aquella práctica que incluye siempre la producción de algo nuevo, a través de la resolución intencional de un problema que puede ser tanto de índole práctico como puramente teórico. Es en este campo donde opera predominantemente el pensamiento en sentido estricto.

Me parece importante destacar que esta comprensión de las prácticas y del lugar del problema en la enseñanza y en el aprendizaje se corresponde con una determinada forma de mirar cómo se relacionan teoría y práctica en esos procesos. Implica pensar esta relación en un sentido dinámico, superador de formas dicotómicas e inmutables en el que una práctica, la teórica, no se considere absoluta en la construcción del conocimiento. Significa aceptar que la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas, teoría y práctica, están sometidas al cambio en el comportamiento humano que está presente en la construcción del conocimiento.

En palabras de William Carr “Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra”.

En la vida universitaria la relación teoría-práctica se manifiesta en torno a la producción del conocimiento en diversos planos: en la formación, en la investigación y en las diversas modalidades con que encara las relaciones del traspaso de ese conocimiento en el medio social (la extensión, la transferencia, el servicio. En el plano de la formación y más específicamente de la enseñanza la articulación teoría-práctica se concreta, por lo menos, a través de dos vertientes principales: en un sentido general en el desarrollo genuino de todo proceso de aprendizaje centrado en las operaciones que desarrolla el estudiante para conocer el objeto de estudio que hacen a su formación y en los procesos de preparación para el desempeño profesional. En ambas vertientes la articulación teoría-práctica puede convertirse en un eje metodológico para el desarrollo de innovaciones propias de una *praxis inventiva*, esto es de los procesos que se desencadenan cuando una situación insatisfactoria para el docente, es vivida como un problema para el cual las prácticas habituales no alcanzan, e impulsa hacia la búsqueda de lo nuevo a través de la reflexión cognitiva y la acción.

En las experiencias que se presentarán en las Jornadas encontraremos

- Equipos docentes de asignaturas de distintas áreas disciplinares profesionales (desde las ciencias de la educación a las tecnologías) que centran en el proyecto o en las actividades de laboratorio el nudo de la vinculación entre conocimientos teóricos y prácticos; otros que toman a las pasantías y a las situaciones en terreno como recursos que les permitan a los estudiantes desarrollar estrategias específicas de la práctica profesional. A la vez que se desarrollan procesos genuinos de aprendizaje se propicia la articulación entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo . (¿No es este un camino que nos permite orientarnos hacia la transformación de la institución universitaria?)
- Equipos docentes que asumen que la práctica del aprender en el estudiante se da en la construcción de teoría a través de la puesta en acción de las operaciones del pensamiento introduciéndolos a la vez en las habilidades propias de la investigación.

En referencia a este eje de prácticas innovadoras expresa Morin: "Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Y es esta intervención del sujeto la que confiere al método su papel indispensable."

Consecuentemente, en una perspectiva crítica, la *innovación* implica *protagonismo* en las prácticas de enseñanza y de programación de la enseñanza, en sus relaciones con el afuera, con la profesión o con otras acciones más allá de la enseñanza; *rupturas* en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, a partir de la *búsqueda de resolución de problemas* afectando, o pudiendo afectar, de alguna manera, el conjunto de relaciones de la situación.

El otro rasgo que quiero destacar en la innovación se refiere al *protagonismo de los sujetos de esta práctica en la gestación y propagación* de la experiencia.

En este sentido considero que las innovaciones, como expresión de un proceso creativo y de ruptura con las formas habituales de enseñanza y de operar en la universidad, son producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto o un grupo a lo largo de todo el proceso. Son protagónicas en el sentido que sus creadores, al igual que en el teatro griego, son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma.

El concepto de protagonismo al que hacemos referencia en los trabajos de investigación emprendidos alrededor de este tema, tiene las mismas notas distintivas del concepto de participación real (María Teresa Sirvent), en especial en lo relativo a la incidencia de los actores en la génesis y desarrollo de las innovaciones.

Con este sentido Sirvent entiende que se da *participación real* en aquellas situaciones que los actores inciden efectivamente en todos los momentos claves y muy especialmente en las

decisiones. Si esto es así la participación en una práctica innovadora implicaría su manifestación por lo menos en tres niveles:

- la determinación de las metas y estrategias a llevar a cabo en el cambio de prácticas que implica la innovación;
- la implementación de las decisiones en el aula de clases y en el contexto institucional afectado por la innovación;
- la evaluación de procesos y resultados de todo el proceso.

De allí el reconocimiento del carácter *protagónico* de la innovación permite ubicar este proceso en la dimensión política, en el sentido que se refiere una acción que compromete la toma de decisiones acerca de cómo se interrumpen formas tradicionales instituidas, quiénes tienen esta iniciativa, cuáles son los problemas que perciben, a qué necesidades responden, cómo lo hacen y cómo se organiza la nueva práctica.

Así entendida la *innovación como práctica protagónica*, como acción de participación real, se contrapone a las consideradas como “innovaciones” desde una perspectiva tecnicista. En estas, la programación, el diseño y decisiones consecuentes, quedan en manos de actores externos al ámbito donde se desarrolla la práctica. A los docentes y sujetos cercanos a la acción del aula se les reservan actividades de implementación de proyectos que les son ajenos, en un contexto de participación más aparente que real.

Es interesante también considerar el proceso que implica dar a conocer a otros innovaciones protagónicas. También pueden desarrollarse aquí formas estratégicas que posibilitan un trabajo participativo y reflexivo; con consecuencias favorables a la difusión y expansión de la innovación:

- dado que esas prácticas se generan en las bases del sistema, a partir de las acciones de los sujetos docentes, se tienen mayores posibilidades de trabajar junto a otros docentes motivados hacia la innovación ; la organización de redes de innovadores aparece asociadas a estas prácticas;
- esta posibilidad de transferencia puede dar lugar a procesos reflexivos sobre las prácticas que el docente realiza habitualmente; este análisis de la propia historia facilita la percepción de la necesidad de innovar y la elaboración de estrategias posibles para cada situación;
- la imbricación entre los procesos de programación e implementación pone de manifiesto un alto grado de protagonismo en el reconocimiento de la motivación para la adopción, y consecuentemente, pueden crearse condiciones para el desarrollo de líneas de participación creciente en la toma de decisiones por parte de los sujetos responsables de la práctica de la enseñanza en el aula.

En este punto acerca de la intervención de los actores en los cambios, me parece interesante advertir acerca de lo que Popkewitz (1997) denomina, en sus investigaciones sobre las reformas educativas, “protagonismo y riesgos del voluntarismo”. Popkewitz señala que, si

bien entender a las estructuras sociales sin tener en cuenta la acción de los sujetos produce una representación de inmovilismo, centrarse exclusivamente en ellos como iniciadores del cambio puede llevar a interpretaciones voluntaristas o deterministas de los procesos de transformación. Propone considerar estos hechos sociales a la manera del análisis de un texto literario donde el saber se busca a través de la relación dinámica entre el autor, el texto y el público. En el caso de las innovaciones esta concreción se daría en una articulación entre las prácticas de los sujetos involucrados en la situación didáctica, los componentes técnicos de la situación y el contexto histórico social donde se insertan esas prácticas. Considerar las posibilidades de innovación a espaldas de las condiciones contextuales institucionales y del entorno más amplio sería equivalente a adoptar posiciones iluministas acerca de las posibilidades de la educación, o tecnicistas en cuanto a los procesos que se desarrollan en el aula.

3. ¿Las innovaciones como punto de articulación entre los procesos macro y micro en la universidad?

En este contexto entiendo que las innovaciones didáctico curriculares, de naturaleza protagónica, pueden ser vistas como un elemento de articulación entre un proyecto macro de transformación institucional y los cambios sustantivos a nivel de aula que posibiliten la formación de sujetos que desarrollen tanto aprendizajes cognoscitivos como afectivos en situaciones alternativas a la tradicional. Dicho de otra manera se trata de reflexionar acerca de qué relación establecer entre innovación y contexto en este comienzo de siglo. Boaventura Santos, sociólogo portugués, identifica el momento actual con dos conceptos que nos hacen pensar en esta relación: transición paradigmática y frontera. En su obra “La crítica de la razón indolente”, reconoce la transición paradigmática como período histórico y como mentalidad: “... La transición paradigmática que atraviesa este comienzo de siglo es, así, un ambiente de incertidumbre, de complejidad y de caos que repercute en las estructuras y en las prácticas sociales, en las instituciones y en las ideologías, en las representaciones sociales y en las inteligibilidades, en la vida vivida y en la personalidad. Y repercute muy particularmente tanto en los dispositivos de regulación social, como en los dispositivos de emancipación social” .

Las acciones emprendidas por los grupos de docentes y por quienes organizan estas Jornadas para dar a conocer las experiencias a otros docentes, llevando a cabo procesos autorreflexivos, se presentan como formas autogestionadas de propagación de la innovación en ámbitos institucionales más amplios. En este contexto la *frontera* surge como lugar intermedio y de intermediación en la construcción de una subjetividad individual y colectiva. El autor señala que este momento de *frontera* propicia el uso selectivo e instrumental de las tradiciones, la invención de nuevas formas de sociabilidad, la existencia de jerarquías débiles, la pluralidad de poderes y órdenes jurídicos, la fluidez en las relaciones sociales y la promiscuidad de “extraños e íntimos”, de herencia e invención. Algunas de estas notas, en especial las relativas a la existencia de relaciones más dinámicas entre docentes de distinta categoría, entre docentes y estudiantes o la articulación de elementos de las prácticas existentes con los propios de las experiencias innovadoras, pueden insinuarse los análisis realizados en esta universidad. Propiciar en los

estudiantes el desarrollo de un pensamiento centrado en la lógica y el razonamiento (como mejor potencial de acción del hombre) y desde allí apelar al uso de herramientas de alta tecnología es ubicarse en la *frontera*.

Señala Boaventura Santos que en esa fase de transición entre paradigmas se ensanchan las zonas de frontera, las posibilidades de cambio se intensifican en las instituciones, en las prácticas que las identifican y caracterizan.

La universidad, en virtud de las prácticas de formación y de producción de conocimiento que en ella se dan, es uno de los espacios motivadores para el desarrollo de procesos innovadores gestados en la propia institución. "En la fase de transición paradigmática, la universidad tiene que ser también la alternativa a la universidad." Dice Santos (1998: 274) : que como institución "emprendedora" que es (es decir, con capacidad de hacer las cosas en forma diferente) la universidad tiene potencialidad de promover acciones "con los grupos y las organizaciones en los que la memoria de la innovación esté presente" .

Esta potencialidad y esta memoria se hacen presentes en los docentes que participan en estas Jornadas, protagonistas de experiencias y, a la vez, agudos participantes en el análisis de las mismas, docentes que asumen el colocarse, también ellos, como sujetos en formación. Para terminar retomo aquí las palabras de Brockbank y Mc Gill (Aprendizaje reflexivo en la educación superior) "La capacidad de convertirse en aprendiz crítico, de ser capaz de cambiar de paradigma de saber y del yo, así como de percibir y actuar de manera que sea posible trascender las ideas del pasado, requiere la capacidad de reflexionar sobre lo que se sabe, se siente y aquello sobre lo que se actúa. Ser capaz de emprender la reflexión en solitario es necesario, pero no es suficiente. La tendencia a engañarse, ser demasiado complaciente consigo mismo y de pasar por alto cosas está siempre presente. Es más, dada la naturaleza socialmente construida del saber y que el significado se crea en relación con los demás , la reflexión y la creación del significado es, inevitablemente , un proceso social"

Bibliografía

Carr, W. (1996): Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. Morata

Heller, A.(1977) : Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.

Programa del IESALC/UNESCO. En Yarzabal, L.(1999): Consenso para el cambio en la educación superior. Caracas. IESALC.

Bleger, J.(1971) Psicología de la conducta. Bs. As. Centro Editor de América Latina.

Sirvent,M.T.(1994) Educación de adultos: investigación y participación. Bs. As. El Quirquincho.

Morin,E.(2003):Educar en la era planetariaBarcelona.Gedisa.

Popkewitz, Th. (1994) : Sociología política de las reformas educativas. Madrid. Morata.

Santos, B. de S. (1998) Pela maõ de Alice. O social e o político na posmodernidade. São Paulo. Cortez.

Brockbank, A. y Mc Gill,I. (2002)Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid. Morata..