

PANEL: “PROYECTOS DE ANIMACIÓN INSTITUCIONAL DE INNOVACIONES EN EL AULA UNIVERSITARIA. AVANCES Y DESAFÍOS”.

PROYECTOS DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO

Viviana Macchiarola¹

Universidad Nacional de Río Cuarto

Los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) se inscriben en el marco de las políticas académicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto dirigidas a “priorizar y jerarquizar acciones de transformación tendientes a optimizar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Resol. C.S. 208/94). Reconocen antecedentes en los Proyectos Pedagógicos Innovadores (años 1993-1996) y en las Experiencias Innovadoras para el Mejoramiento de la Enseñanza (año 2003). Su idea central consiste en el desarrollo de un proceso cíclico de investigación diagnóstica, acción innovadora, investigación evaluativa, nueva acción renovada.

En esta exposición presentamos, en primer lugar, los fundamentos y descripción del proyecto. En segundo lugar, exponemos un balance provisional de los proyectos presentados en la Convocatoria del año 2004. Finalmente, compartimos algunas reflexiones en torno a la gestión institucional de proyectos de innovación en la universidad.

1. Bases Generales del Proyecto

Fundamentación

En la década de los 80, en Inglaterra, Lawrence Stenhouse (1987) comienza a desarrollar la idea del profesor investigador vinculando la producción de conocimientos a los procesos de desarrollo y mejora curricular. Desde entonces la idea ha ido cobrando cada vez más fuerza y podemos encontrar proyectos y experiencias sustentadas en la línea teórico-metodológica de la investigación-acción educativa en diferentes partes del mundo: Delorme (1985) en Francia, Elliott (1984) en Inglaterra, Carr y Kemmis (1988) en Australia, Pérez Gómez (1992) en España, entre otros.

¹ Responsable de la Coordinación de Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Curricular. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

El propósito central de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) es, justamente, articular los procesos de producción de conocimiento y de mejoramiento de la enseñanza de grado en la universidad.

Explicitaremos a continuación el sentido que otorgamos en este Proyecto a la investigación, a la innovación y a la vinculación entre estos procesos.

1. La *investigación* se encuadra en un *modo no tradicional de producción del conocimiento* que autores como Gibbons y otros (1998) han denominado “modo 2”. Este modo 2 se caracteriza, en primer lugar, por llevarse a cabo en un contexto de aplicación. Sin embargo, por la especificidad del conocimiento y la práctica educativa (que no admite una lógica de aplicación tecnológica dado su carácter reflexivo y deliberativo) preferimos decir que, en este modo, el contexto de descubrimiento es el mismo contexto de intervención o acción. Sus resultados son acciones, no proposiciones teóricas.

En segundo lugar es *interdisciplinar*; en el caso de estos proyectos en particular el conocimiento y las innovaciones que se configuran van más allá de una disciplina específica articulando aportes pedagógicos con los de la disciplina particular que se enseña. Pueden, además, involucrar a más de una asignatura comprometiendo a una línea curricular, área o carrera. Esto supone la heterogeneidad y diversidad de los equipos de trabajo.

Por último, reclama *criterios de evaluación* de su calidad vinculados con dimensiones proyectivas (logro del mejoramiento de la enseñanza) y ético-políticas (igualdad de oportunidades, contribución a la crítica y reconstrucción social, democratización del acceso y permanencia en la universidad). En otros términos, su compromiso con la resolución de problemas educativos la hace socialmente responsable y reflexiva.

Se trata, en suma, de una investigación realizada en el contexto de un proyecto educativo y con la intención de mejorar la enseñanza. Procesos de investigación e innovación de la docencia constituyen una unidad. Esta unidad es sustentada por Stenhouse con el siguiente argumento:

“los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y escuelas”(1987:37).

Desde el *punto de vista epistemológico*, este tipo de investigación permite generar teorías sustantivas y conceptos sensitivos. Las teorías sustantivas son proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos o características de poblaciones, acciones naturales, escenarios o tiempos concretos y no en clases abstractas de comportamientos como lo hacen las teorías formales. Los conceptos sensitivos carecen de h

especificidad de los conceptos definitivos y proporcionan puntos de referencia u orientaciones que guían nuestra mirada o aproximación al objeto. El concepto definitivo se refiere a lo que es común a una clase de objetos mediante la definición de sus atributos. Proporcionan prescripciones sobre lo que se ve. Los conceptos sensitivos, en cambio, “meramente sugieren direcciones a dónde dirigir la mirada” (Blumer, 1954 en Hammersley y Atkinson, 1983: 197). Aumentan la comprensión sobre un caso particular y nos orientan acerca de lo que podemos encontrar en él o en otros semejantes.

Desde el *punto de vista metodológico*, estas teorías sustantivas y conceptos sensitivos se construyen mediante estudios de casos. El estudio de casos es un saber en torno a la particularidad individual (Serrano Blasco, 1995). En estos PIIMEG los casos a estudiar son cada aula, un curso, el conjunto de asignaturas que pertenecen a una línea curricular, un ciclo o un plan de estudios, en donde se identifican problemas que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y donde se desarrollan procesos de innovación.

2. Por *innovación* entendemos un proceso intencional y deliberado de creación de algo previamente desconocido, percibido como nuevo por un grupo y asimilado o aceptado por él. Es un intento de ruptura con prácticas rutinarias preexistentes cuya intencionalidad es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lucarelli, 1994).

En las innovaciones podemos diferenciar, junto a Angulo Rasco (1994), dos *ámbitos*: a) un ámbito *subjetivo*; b) un ámbito *objetivo*. El ámbito *subjetivo* significa que las innovaciones se incluyen y desarrollan en marcos de significados contextuales, en culturas específicas. Si no se considera ese marco preexistente, puede haber innovación sin cambio. El ámbito *objetivo* se refiere a las prácticas y relaciones educativas que son objeto de modificación. Las innovaciones deberían modificar tanto las prácticas de enseñanza como la estructura simbólica de supuestos epistemológicos y ontológicos en que esas prácticas se sustentan.

3. Investigación e innovación se retroalimentan mutuamente. La investigación precede a la innovación en tanto su propósito es ayudar al profesor a profundizar la comprensión de sus problemas en torno a la enseñanza. Cumple una función *diagnóstica*. Le permite una indagación exploratoria comprensiva de la definición de la situación inicial que desencadena un proceso innovador. Permite conocer y explicar los problemas orientando así de manera fundada las acciones innovadoras adecuadas.

La investigación, a su vez, acompaña al proceso innovador mediante procesos *evaluativos* tanto de procesos como de resultados de las innovaciones. Si bien la evaluación se diferencia de la investigación en su dimensión axiológica o valorativa, necesariamente la comprende al

necesitar de procesos de conocimiento, comprensión y explicación de las situaciones para poder luego emitir juicios de valor fundados.

Objetivos

Desde estos fundamentos, los *objetivos* que orientan los PIIMEG son:

- Generar conocimiento educativo relevante para el mejoramiento de la enseñanza universitaria.
- Sistematizar y fortalecer los procesos de innovación de la enseñanza.
- Otorgar reconocimiento e impulso institucional a los procesos de investigación e innovación que tiendan al mejoramiento de la enseñanza.

Descripción de la Convocatoria

La Convocatoria, realizada desde la Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC, admitió dos tipos de Proyectos que constituyen dos momentos iterativos del ciclo de investigación-innovación-investigación evaluativa. Los *Proyectos Tipo A* se centran en la fase de investigación diagnóstica e innovación. Parten de la identificación de un problema o dificultad encontrada en la práctica educativa que se desea mejorar y se propone un proceso de investigación para comprender mejor cómo y por qué ocurre el problema y así poder proyectar acciones pertinentes para solucionarlo. Los *Proyectos Tipo B* consisten en elaborar un plan de innovación. Se plantean luego una investigación evaluativa que acompañe y ayude a mejorar esas innovaciones. El propósito es observar y evaluar el desarrollo, consecuencias y resultados de la implantación de la innovación reflexionando críticamente y elaborando una teoría situacional de todo el proceso.

Una característica de ambos tipos de proyectos es que se fomenta la generación de redes entre diferentes equipos docentes de manera tal que el que el objeto de investigación-innovación sea un conjunto de asignaturas, un plan de estudios o un ciclo, trayecto o línea curricular dentro de un plan de estudios.

2. Balance provisorio de la Convocatoria 2004

Tipo de proyectos y alcance curricular

En la convocatoria abierta en Abril del 2004 se presentaron en total 43 proyectos: 10 tipo A y 33 tipo B. En cuanto al alcance curricular, 19 proyectos anticipan investigaciones-innovaciones que involucran sólo a una asignatura. No obstante, plantean propuestas que podrían ampliarse y ser retomadas por Comisiones Curriculares para producir cambios o innovaciones en los planes de estudio u otras asignaturas. Veinticuatro proyectos comprometen a conjunto de asignaturas que comparten una misma problemática, a líneas curriculares, planes de estudio o programas institucionales (ingreso, tutorías, etc.).

Problemas prácticos que se investigan u originan las innovaciones

Las problemáticas que preocupan a los docentes y que se constituyen en objeto de investigación, en los proyectos tipo A, o en objeto de innovación y cambio, en los proyectos tipo B, son las siguientes:

a) Fragmentación del conocimiento, que refieren a :

- Dificultades en la integración de contenidos aprendidos en asignaturas previas con conocimientos de las nuevas asignaturas
- Desintegración de los contenidos de las disciplinas con el ámbito de la formación profesional. Divorcio entre conocimientos de las clases teóricas y prácticas que dificulta la resolución de problemas de la práctica profesional
- Desarticulación entre espacios curriculares de un mismo plan de estudios
- Fragmentación del conocimiento dentro de una misma disciplina
- Cultura individualista en la enseñanza que se traduce en falta de comunicación entre los docentes

b) Conocimiento frágil, olvidado, inerte:

- Dificultades en la comprensión del conocimiento científico
- Escasa motivación por los contenidos y actividades académicas y por ciertos espacios o trayectos curriculares
- Olvido del conocimiento enseñado
- Incapacidad para transferir aprendizajes a nuevas situaciones
- Representaciones intuitivas distantes de las representaciones científicas
- Dificultades en la comprensión y producción de textos académicos

c) Bajo rendimiento académico

- Altos índices de deserción y abandono en las carreras
- Bajo rendimiento en las evaluaciones

Estrategias en torno a las que se organizan los proyectos innovadores:

Las innovaciones que se proponen suponen rupturas y mejoras en torno a las siguientes dimensiones curriculares:

a) Selección y organización de los contenidos académicos:

- Integración entre diferentes enfoques para el tratamiento de contenidos disciplinares
- Planteo de situaciones problemáticas desde la perspectiva histórica del conocimiento
- Entornos de aprendizaje basados en lectura, reflexión y validación del conocimiento
- Organización de la enseñanza desde nuevos principios de teorías disciplinares

b) Estrategias de enseñanza y evaluación:

- Implementación de método de proyectos
- Enseñanza basada en resolución de problemas
- Nuevos recursos tecnológicos
- Nuevas modalidades de evaluación
- Cambios en las prácticas de laboratorio
- Enseñanza mediante estudio de casos para una mayor articulación con las prácticas profesionales

c) Macrocurrículo o plan de estudios:

- Evaluación democrática de planes de estudio
- Organización de espacios curriculares interdisciplinarios
- Trabajo en equipo que promueva una cultura colaborativa

Valoración general de la Convocatoria

En líneas generales y a partir de los datos disponibles hasta este momento de desarrollo de la Convocatoria, consideramos que el diseño, presentación y evaluación de proyectos de

investigación-innovación constituye un aporte relevante para el mejoramiento de la enseñanza de grado en la UNRC. Fundamentamos esta afirmación en las siguientes reflexiones:

- Se advierte como aspecto relevante el compromiso por mejorar los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes así como la intención de mirar la propia enseñanza como posible factor condicionante de los problemas detectados.
- Los proyectos cuyos equipos docentes tienen antecedentes en el desarrollo de innovaciones pedagógicas muestran mayor profundidad y fundamentación en sus propuestas lo que revela procesos de aprendizaje profesional e institucional y acumulación de potencial de cambio.
- El diseño de los PIIMEG ha posibilitado a los docentes reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, identificar problemas relevantes y buscar fundamentos teóricos que justifiquen y les permitan argumentar las innovaciones que proponen. En este sentido, creemos que es un aporte para transformar los modos de hacer y pensar de los docentes y, por lo tanto, para su formación profesional. Los modos de razonamiento de los profesores muestran que el conocimiento profesional no opera según una racionalidad técnica de aplicación de marcos teóricos a la práctica sino según una racionalidad práctica o deliberativa donde la teoría ayuda a comprender, orientar y justificar las innovaciones propuestas.
- Las innovaciones no se centran sólo en aspectos metodológicos sino que proponen cambios en contenidos, formas de evaluación, medios, pero, lo que es más importante, en los supuestos básicos que sustentan estas prácticas.
- Un número significativo de proyectos (24) anticipa innovaciones, ya no en una asignatura, sino en un conjunto de asignaturas preocupadas por los mismos problemas, en áreas, líneas curriculares o planes de estudio, lo que da cuenta del inicio de formación de redes de innovación e investigación y de prácticas colaborativas que tendrían mayor impacto en el mejoramiento de la enseñanza universitaria que la innovación en prácticas aisladas.
- El desarrollo de procesos de investigación para la evaluación de las innovaciones otorga a ésta última mayor rigor metodológico y validez mediante el uso de estrategias de triangulación intermétodos e intramétodos y la apelación a múltiples fuentes de análisis.

3. Reflexiones desde la perspectiva de la gestión y planificación de proyectos institucionales

La gestión de los PIIMEG, entendiendo a ésta desde una perspectiva política y cultural más que gerencialista, ha implicado interacciones comunicativas entre diferentes instituciones (Secretaría Académica y Secretaría de Ciencia y Técnica, Consejo Académico y de Ciencia y Técnica y las cinco Facultades) a veces cooperativas y otra conflictivas. Quienes planificaron el proyecto operaron como puente articulador entre diferentes actores promoviendo conversaciones y negociaciones para abrir viabilidad al proyecto, en diferentes planos.

En el *plano político*, la innovación se manifiesta como un campo de luchas entre sectores academicistas y pedagógicos. Poner en pie de igualdad a la investigación orientada a la innovación educativa con la investigación dirigida a la producción de conocimientos en el campo disciplinar implicó crear un progresivo consenso sostenido en procesos de argumentación.

En el *plano económico*, el financiamiento de los proyectos desde la Secretaría de Ciencia y Técnica permite a los equipos docentes adquirir recursos didácticos, actualizar bibliografía, asistir a eventos científicos, recibir asistencia técnica, realizar intercambios académicos con otros equipos preocupados por las mismas problemáticas.

En el *plano organizativo*, se creó una Comisión Asesora y Evaluadora de los PIIMEG integrada por asesores pedagógicos de cada Facultad, especialistas en diferentes disciplinas y miembros de la Coordinación de Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Curricular, a fin de acompañar los procesos de diseño y desarrollo de las investigaciones-innovaciones y realizar una evaluación formativa de los mismos. Cabe señalar que la labor de los asesores pedagógicos de las Facultades ha constituido un importante factor de impulso y sostén de las innovaciones.

En el *plano de viabilidad cognitiva*, se acompaña este proyecto con procesos de formación que brindan a los docentes marcos teóricos y metodológicos para el diseño y desarrollo de los PIIMEG. En este sentido, ha jugado un importante papel el Trayecto Curricular Sistemático de Formación Pedagógica que se implementa en nuestra Universidad desde el año 2002 y cuyos objetivos son, precisamente, brindar formación pedagógica a los docentes e impulsar innovaciones en el aula universitaria.

A modo de cierre

Se trata, en fin, de un proyecto que, recuperando, ampliando y profundizando proyectos anteriores, se abre a nuevos desafíos y aprendizajes, fundamentalmente el de vincular innovación e investigación en el ámbito curricular. Sin embargo, no basta con haber generado el proyecto y crear las condiciones para la viabilidad de decisión y desarrollo. Queda ahora el

desafío de crear las condiciones de permanencia y de evaluación permanente del proyecto para asegurar que no se desvirtúe el propósito central que le dio origen: promover una buena enseñanza universitaria, esto es una enseñanza con valor epistemológico, ético y político, para todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO, F. 1994 ‘Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo’. En J. F. ANGULO RASCO y N. BLANCO (Comp.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Madrid, Aljibe.
- CARR, W. y S. KEMMIS 1983 *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona. 1988.
- DELORME, J. 1982 *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Narcea, Madrid.
- ELLIOT, J. 1990 *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- GIBBONS, M. y otros 1994 *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor. Barcelona.
- HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON 1983 *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona. Buenos Aires. México. 1994.
- LUCARELLI, E. 1994 “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”. *Cuadernos de Investigación (IICE) N° 10*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- PÉREZ GÓMEZ, A. 1992 “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. 1993.
- SERRANO BLASCO, J. 1995 “El estudio de casos”. En A. AGUIRRE BAZTÁN (Ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo. Barcelona.
- STENHOUSE, L. 1987 *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid

**PANEL: “PROYECTOS DE ANIMACIÓN INSTITUCIONAL DE
INNOVACIONES EN EL AULA UNIVERSITARIA. AVANCES Y DESAFÍOS”.**

**UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN ANIMACIÓN DE
INNOVACIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN LUIS**

Lidia Fernández ¹ y María Luisa Granata ²

Introducción

La experiencia de formación que vamos a relatar se ha realizado en la Universidad Nacional de San Luis. Fue coordinada por la Lic. María Luisa Granata, Secretaria Académica de esa Universidad, con la concurrencia de Elisa Lucarelli y Lidia Fernández en el carácter de Profesoras tutoras del grupo.

El relato está dividido en cuatro apartados.

En el primero procuramos dar noticia sobre las necesidades a las que intentamos responder con este proyecto, sus propósitos originales y la forma que adoptó para darles respuestas.

En el segundo prestaremos atención a algunos supuestos sobre los que basamos tanto el diseño curricular como el desarrollo de la formación del grupo de asistentes.

En el tercero presentaremos el diseño puntal de lo efectivamente realizado para concluir con algunos comentarios acerca de los resultados obtenidos y su significación institucional.

1. La necesidad, los propósitos y las decisiones institucionales: la creación del Trayecto de posgrado en “Animación de innovaciones en educación superior”

La necesidad institucional que se plantea al iniciarse una nueva gestión de autoridades en la Universidad Nacional de San Luis a fines del 2001 es la de encontrar estrategias para promover el cambio y mejorar la docencia en la Universidad como objetivo sustancial del compromiso formativo de la institución.

Partimos de considerar que frente a la complejidad de la organización universitaria se ha tendido más a la fragmentación que a la integración, y que se ha ido instalando un modelo atomizado de funcionamiento institucional que no aprovecha el valor de la heterogeneidad y la diversidad para el beneficio del conjunto.

Nuestro propósito fue entonces avanzar hacia una concepción más dinámica del desarrollo académico para lo cual planteamos como necesario el fortalecimiento de redes de comunicación universitaria capaces de estimular el intercambio y reforzar la identidad de las partes, todo para generar una masa crítica de ideas y un movimiento institucional capaz de promover los cambios deseables e influir en las decisiones fundamentales.

¹ Profesora Titular e Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Directora del Programa de Investigaciones “Instituciones Educativas” con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA.

² Profesora Titular Efectiva e Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y Secretaria Académica de la UNSL.

Asimismo entendíamos que el desarrollo académico y la calidad de la enseñanza se daría entre nosotros en la medida en la que las personas que constituyen la organización se sientan suficientemente convocadas y motivadas por ella y por sus proyectos como para comprometerse activa y constructivamente en su concreción.

También compartíamos la idea que para provocar estos cambios en la dinámica institucional, así como para provocar rupturas en las tareas de enseñar y de aprender en la Universidad es preciso mucha intencionalidad y la constitución de grupos de trabajo integrados por docentes de las distintas Facultades interesados en asumir compromisos institucionales, capaces de identificar, descubrir y promover procesos innovadores que puedan hacer avanzar la calidad y el compromiso de la educación superior en la UNSL.

No tuvimos dudas de que este desafío necesitaba de un proceso de formación de grupos de docentes que apuntara a la capacitación en el rol de animador, trabajando en torno al ejercicio de las acciones claves del mismo en el contexto de la propia institución y en situación grupal.

Esta formación para animar las innovaciones debía aunar entonces la teoría, la técnica y el análisis sobre las prácticas institucionales, no en soledad sino en el contexto de los grupos.

En síntesis pretendíamos poner en marcha una estrategia de formación basada en la ayuda entre profesores, intentando propiciar la constitución de redes y espacios de intercambio y cooperación en proyectos de innovación.

Es así que convocamos para esta tarea formativa a las profesoras Lidia Fernández y Elisa Lucarelli ³, en reconocimiento de sus investigaciones, producciones científicas y trabajos en diversas instituciones del país y del extranjero en estas temáticas.

En las reuniones previas al diseño de la propuesta formativa, que luego diseñaron las profesoras antes mencionadas, profundizamos y acordamos por qué formar en animación y coincidimos en que en esta propuesta aludimos a la animación como a la acción de ayudar, apoyar a los que están desarrollando experiencias de enseñanza interesantes e innovadoras. Es decir, apoyar el desarrollo de aquellas habilidades cognitivas y actitudinales que permitieran oír a los otros y hacer por ser oídos, enfatizando que este término alude al mismo tiempo a una función: apoyar, ayudar, como así también a una modalidad de intervención no directiva.

Se trata de animar a que el otro haga y no hacer por él, ni decirle lo que debe hacer.

El otro punto de acuerdo fue que la formación debía ser de posgrado con características diferentes a los cursos tradicionales y es así que pensamos en los espacios de los Trayectos Curriculares Sistemáticos de Posgrado (TCSP), nuevo espacio curricular que recientemente habíamos creado en la Universidad mediante Ordenanza N° 18/02 del Consejo Superior.

Los TCSP se definen como conjuntos interrelacionados de actividades curriculares en torno a un eje temático y buscan articular los conocimientos teóricos con la práctica, para capacitar en habilidades relacionadas con la temática del Trayecto. Es decir que articulan la formación teórica con la formación práctica a través de experiencias de laboratorio, trabajos de campo, pasantías, aplicación de técnicas y métodos para la solución de problemas, entre otros.

Se trata para nosotros de una nueva alternativa de formación de posgrado, encarada con rigor en contenidos, metodologías y evaluación para promover mejores procesos formativos.

³ Profesora Asociada e Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Directora del Programa de Investigaciones “Estudios sobre el aula universitaria”, con sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA.

Fue entonces que tomamos la decisión política de organizar el Trayecto “*Animación de Innovaciones en Educación Superior*” con la convicción de que cualquier programa de mejoramiento y fortalecimiento de la docencia en nuestra institución necesita de un trabajo colegiado que nos permita avanzar en la “instalación” de una cultura de la colaboración.

2. Algunos supuestos de base

En forma sintética nos referimos al conjunto de ideas y conceptos acerca de la animación, la innovación y la educación superior que fundaron la propuesta que presentamos.

La institución, la creación de la educación superior, es la creación de un ámbito diferenciado y especializado en la producción y transmisión de conocimiento complejo, socialmente importante, exigente en cuanto a sus condiciones de acceso.

Dentro de este ámbito se dan por una parte sofisticados procesos de socialización académica y profesional que provocan la estructuración de rasgos definitorios para la identidad de los sujetos. Y por otra, el desarrollo en diferentes grados, de conocimiento sobre sí y capacidad de análisis de las propias prácticas.

En los casos exitosos ambos procesos permiten a los sujetos desarrollar capacidad para la autoformación y el trabajo de intervención profesional basado en el propio diagnóstico.

El carácter, la complejidad, sofisticación, universalidad del saber que se trabaja en las universidades determina que en estos espacios convivan especialidades y sub-especialidades que se diferencian sustantivamente.

Esta convivencia genera una tensión entre lo que debe sostenerse igual porque hace al lazo social que liga a los individuos entre sí y con el proyecto institucional y lo que hace a la necesidad de diferenciarse, crear y sostener las diferentes idiosincrasias que demandan campos académicos y profesiones.

La diversidad y la necesidad de sostener ambas necesidades genera a su vez la de proveer modos de transmisión complejos que garanticen estos diferentes procesos de socialización

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que esta transmisión se realiza a través de dispositivos complejos en los que intervienen organizaciones de distinto grado de formalización

Por una parte, y en el modo de más antigua tradición, es en el seno de grupos docentes pequeños reunidos en torno a un Profesor /Maestro a quien se asigna y reconoce el significado y el poder de formador, que parecen darse los momentos más profundos de esa socialización. Son esos los espacios que además generan mitos, ritos, leyes y secretos que introducen en el grupo profesional al que se aspira. En estos grupos la dinámica de la formación parece respetar la del taller medieval. Diferentes figuras organizativas le sirven de encuadre (la cátedra, el grupo de investigación) y otras de camino de acceso(las ayudantías, las adscripciones, el trabajo auxiliar ad honorem...)

Por otra, a veces en forma paralela, en momentos precoces o avanzados del trayecto de formación de grado y luego de desempeño docente, las unidades académicas procuran generar espacios de socialización –formales o informales-que garanticen el lazo/ la identidad propia de la institución mayor, aquello que hace a los sujetos semejantes a pesar de sus diferencias

Por último y como un eje continuo poco regulado institucionalmente pero que lo conforma, la vida en el grupo de pares (en espacios dentro y fuera de la universidad y

en tiempos que la extienden hasta hacerla penetrar en el ámbito de lo privado) se convierte en la trama de sostén para la respuesta a las múltiples exigencias derivadas de las formas anteriores

El sostén de tan completa trama sólo se comprende si se acepta que existe en todo ámbito de educación superior , un amplio movimiento de producción de pedagogía velado para las miradas rápidas o desprevenidas.

La cuestión entonces es encontrar ese movimiento, obligarlo a emerger y ponerse en palabras, lograr que se difunda y se legitime.

Necesitamos que , por lo menos en parte, ese conocimiento “salga” de los secretos del oficio y sin perder el poder que tiene por el secreto , se preste- en espacios preservados- a ampliar su esfera de transmisión.

Nuestra hipótesis de intervención se asienta en pensar que es a través de un tipo de dispositivo que guarde los caracteres de aquellos que naturalmente se viene dando la Universidad, que lograremos que esta producción “hable” y circule.

La experiencia realizada en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) y la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde 1984 en la búsqueda y prueba de diferentes versiones ha permitido definir algunos de los caracteres de semejante dispositivo:

- Tomar su contenido de las mismas experiencias de innovación que realizan los profesores en sus prácticas.
- Basar su intervención en la animación (no en la enseñanza) entendida como acompañamiento psicosocial y pedagógico que incluye la identificación de los que están haciendo experiencias innovadoras, su orientación en el análisis y preparación de la presentación de sus experiencias, el apoyo en las situaciones de presentación y la orientación en la evaluación y proyectos emergentes.
- Operar a través de la generación de espacios interdisciplinarios, Inter.-unidades académicas en los que se ponga a los profesores autores de innovación en situación de intercambio.
- Tener como propuesta central un tipo de acompañamiento e intervención destinado a generar confianza y deseo de contar, mostrar, intercambiar con pares acerca de lo que efectivamente se hace.
- Posibilitar el uso de esos espacios - dado el tipo de intercambio- para el retorno sobre sí y la práctica que caracteriza un abordaje reflexivo del conocimiento que esta produce.

La “instalación” de dispositivos complejos como los que pueden responder a estas características exigen la formación de profesores de la universidad en las competencias de la animación institucional. Esta fue la intención de la experiencia que se relata que, como veremos resulto ir más allá de lo previsto inicialmente

3. El plan de actividades realizado

Sintetizamos aquí los propósitos del Trayecto curricular diseñado para la formación de los profesores en las funciones de animación y presentamos a modo de cuadro la articulación de tareas realizadas

El Trayecto curricular sistemático de posgrado tuvo como propósitos generales:

- Facilitar a los participantes la introducción sistemática al desarrollo de competencias para diseñar y operar dispositivos destinados a animar la innovación en la educación superior.
- Promover la constitución de redes y espacios de intercambio y cooperación entre Profesores de distintas unidades académicas en proyectos de innovación.
- Generar una experiencia supervisada de trabajo en campo que involucre a todas las áreas académicas de la Universidad y permita a los participantes profundizar el conocimiento del campo en el que deben operar posibles dispositivos de animación.

Las actividades efectivamente realizadas se articularon del siguiente modo y se llevaron a cabo desde el 31 de julio de 2003 a mayo de 2004:

Unidad	Actividad	Tiempo
Seminario 1- Dinámicas institucionales e innovación en educación superior (con trabajo en campo ⁴)	Consulta de autores y análisis del material producido por : 1-Historización de la propia relación con la Universidad 2-Recorrida individual de los espacios cotidianos con “ojos nuevos” permitió Identificar el uso de los espacios, los espacios de socialización espontáneos, los rasgos “no vistos” del espacio que señalan aspectos de la cultura institucional , necesidades en el espacio 3-Entrevistas grupales a Profesores, egresados, estudiantes de diferente altura de la carrera para registrar” Recuerdos de la vida universitaria” permitió a) Caracterizar los diferentes momentos en el trayecto universitario en las distintas generaciones b)Identificar necesidades de acompañamiento en las diferentes etapas del trayecto de formación: ingreso, promediar, salida, incorporación a la vida profesional 4-Reconstrucción de la historia y funcionamiento de un grupo docente a partir de la entrevista con su responsable	40 hs. presenciales
Seminario 2- Innovaciones en Didáctica de la educación universitaria (con trabajo en campo)	Consulta de autores y análisis del material producido por 5-Reconstrucción de la historia y el funcionamiento del mismo grupo docente a partir de una reunión grupal con todos los integrantes 6- Ubicación curricular y estilo didáctico tal como surge del análisis de los materiales curriculares y las entrevistas 7- Caracterización del perfil de la experiencia que lleva adelante el grupo	40 hs. presenciales
Laboratorio /Taller: El análisis de experiencias de innovación en Educación superior	Consulta de autores y análisis del material producido por 8-Rastreo de rasgos de la historia institucional de la Universidad a través de entrevistas a Autoridades de diferentes épocas y Profesores y egresados destacados 9- Pre diagnósticos: Caracterización de los grupos docentes en su proyecto de formación a la luz de su historia , el contexto y los análisis realizados hasta aquí <i>Presentación de los pre diagnósticos en una Jornada interna</i> <i>Trabajo individual Análisis experiencia Desarrollo teórico de un aspecto en especial / Coloquio</i>	40 hs. presenciales
	Tiempo presencial	120 hs.
	Tiempo no presencial	80 hs.
	TOTAL CREDITO HORARIO	200 hs.

⁴ El trabajo en campo se realiza en equipos, en forma independiente, guiado con material escrito

Unidad	Actividades	Tiempo
Intervención institucional	10-Elaboración de Informes de devolución a los grupos docentes 11-“Ensayo de devolución” 12-Jornada incluyendo conferencias, Reuniones de devolución a cada grupo docente y Reunión general de cierre	60 hs. presenciales

4. Los resultados obtenidos y su significación institucional

La realización de este posgrado, por su temática y metodología de trabajo, centrada en la conformación e interacción de grupos interdisciplinarios potencia el accionar de la Universidad porque incorpora nuevos saberes sobre la misma y formas de intervención no tradicionales en el sentido en que procura despertar “el alma”, “lo vivo”, dar ánimo y animarse para buscar en el espacio universitario y en el seno de las cátedras y grupos de trabajo el movimiento de producción de saberes sobre cómo se enseña, cómo se forma. Se trata de una intervención que busca generar un espacio de confianza en el que cada uno puede superar el miedo, la reserva y encontrar en sí el deseo de dialogar con los otros. Mostrarse y ver, oír y ser escuchado.

El Trayecto de formación llevado a cabo permitió reconocer y comprender que la idea de formación está asociada al intercambio entre unos y otros y sólo puede ser grupal. Esto quiere decir que si nos escuchamos mutuamente podemos analizar si las informaciones que recibimos nos sirven para lo que vamos a hacer juntos y que el hecho de trabajar juntos nos lleva a un reacomodamiento de nuestras maneras de pensar.

La capacidad de escucha mutua, la interacción, la capacidad de cuestionar esquemas intelectuales preestablecidos son los que en definitiva permiten transformar nuestras maneras de pensar y actuar y es lo que provoca efectos formativos en profundidad.

El dispositivo metodológico con el que se trabajó permitió que los participantes en el proceso de análisis seguido pudieran plantear y ver los problemas de un modo diferente a lo que les era habitual.

Posibilitó también la apropiación de saberes de distinto tipo:

- un saber teórico y conceptual sobre las temáticas del TCSP.
- un saber estar de otro modo con los demás.
- un saber sobre sí mismo, sobre los propios sentimientos y emociones, un saber ser que tiene que ver con lo que uno es capaz de aceptar de los demás o con lo que uno no es capaz de aceptar de los demás.
- un saber hacer operativo, es decir, una capacidad para hacer las cosas: para observar, para indagar, para entrevistar, para interpretar, para intervenir, etc.

En nuestro caso, formación y grupo están estrechamente relacionados y ha quedado demostrado que la presencia del otro y del grupo y el intercambio con otro es una condición básica e irremplazable de la formación.

El dispositivo complejo puesto en acción obligó a los docentes participantes a realizar un trabajo personal, individual, como así también un trabajo en pequeños equipos de indagación, demostrando que la contrastación entre lo que siente, lo que ha vivido y ve,

con lo que han vivido, sienten y ven los otros, permite paulatinamente el develamiento de aspectos antes no advertidos.

Este dispositivo de formación permitió también llevar a la práctica una intervención de tipo institucional en el sentido que se trata de la operación de un tercero que abre un espacio y garantiza un tiempo en el que es posible “volver a ver” y “volver a pensar” la propia realidad. Es esta justamente una intervención de animación en el sentido que decíamos anteriormente, procura despertar “el alma”.

Lo relatado hasta aquí tuvo lugar en un grupo de profesores de la UNSL egresados del TCSP “*Animación de Innovaciones en Educación Superior*” (26 en total) y en los grupos constituidos por cinco cátedras pertenecientes a cuatro Facultades (20 docentes en total), con quienes se trabajó realizando un análisis pre-diagnóstico de la organización y dinámica de los respectivos espacios curriculares. Estos docentes voluntariamente acompañaron al grupo en este proceso de formación, relatando la experiencia que vienen realizando en la búsqueda de modos no convencionales de enseñanza.

Hasta aquí hemos planteado sólo algunos resultados observados. Como sabemos en los procesos formativos los efectos nunca son inmediatos sino posteriores.

En síntesis, consideramos que hemos avanzado en el conocimiento de la Universidad y de sus estilos pedagógicos aspirando a continuar, profundizando y ampliando el proceso iniciado, con el propósito institucional de seguir generando grupos de trabajo interdisciplinarios pertenecientes a las distintas Unidades Académicas de la UNSL, interesados en asumir compromisos institucionales, capaces de recobrar el espíritu de iniciativa y la participación en la implementación de estrategias basadas en la ayuda entre profesores que preparen y hagan posible el cambio y la innovación.

Bibliografía

Braga, A. M., Genro, M. E. y otros (1998) *La universidad futurante*. OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Enriquez, E. (2002) *La Institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación*. Ediciones FFyL y Novedades Educativas. Vol. 12.

Fernández, L. (1986) *La situación de formación. Una mirada institucional al problema*. Revista de la OEI.

Fernández, L. (1993) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Fernández, L. (1996) *Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa*. En Butelman, I. (compil) Ed. Paidós, Buenos Aires.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Ediciones FFyL y Novedades Educativas. Vol 5.

Lucarelli, E. (1997) *Teoría y Práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE N° 10.

Lucarelli, E. y otros (2000) *El asesor pedagógico en la Universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Schlemenson, A. (1993) *Análisis Organizacional y Empresa Unipersonal*. Ed Paidós, Buenos Aires.

Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós, Barcelona.