



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular. Vol. 1

Autor:

Lucarelli, Elisa

Tutor:

Sirvent, María Teresa

2003

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

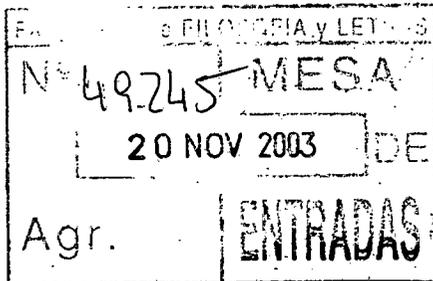


FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



TESIS
10-8-4
u.1

TESIS DE DOCTORADO

EL EJE TEORIA-PRACTICA EN CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS INNOVADORAS, SU INCIDENCIA DINAMIZADORA EN LA ESTRUCTURA DIDÁCTICO CURRICULAR

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Doctoranda: Lic. Elisa Lucarelli

Directora : Dra. María Teresa Sirvent

Buenos Aires, noviembre de 2003.

Agradecimientos

Esta tesis es producto de esfuerzos y tiempos compartidos, en la tarea académica y en la vida cotidiana. Las preocupaciones y los hallazgos en torno al aula universitaria me han acompañado durante buena parte de mi existencia en diversos escenarios que han sido mis espacios de práctica y de reflexión productiva.

Mucho tiempo, muchos aprendizajes y muchas personas e instituciones a las que expresar mi reconocimiento.

Agradezco, en primer lugar a la Universidad de Buenos Aires, a la Facultad de Filosofía y Letras y muy especialmente al Departamento e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación como ámbito en el que tuve el privilegio de formarme en la década del sesenta y de desarrollar posteriormente la profesión académica. Maestros, compañeros y alumnos que me fueron enseñando con sus palabras y sus prácticas: textos y trabajos cotidianos que me obligaban una y otra vez a revisar conceptos, a sostener y rechazar supuestos, a consolidar valores en torno al conocimiento. Entre los maestros destaco al Profesor Gregorio Weinberg quien me permitió conocer desde la práctica la complejidad de una cátedra universitaria y el proceso formativo que se desarrolla al interior de ella.

Entre mis compañeros de hoy, menciono en mi reconocimiento a los integrantes del Programa "Estudios sobre el aula universitaria" y de la Cátedra de "Didáctica de Nivel Superior", compañeros que estuvieron junto a mí en la construcción de estos avances y en la comprensión de los procesos de la enseñanza en la universidad: María Donato, Claudia Finkelstein, Marta Nepomneschi, Isabel Hevia, Claudia Faranda, Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Silvana Salandra, Patricia Frontini.

Agradezco a Lidia Fernández, compañera de ruta en los procesos de animación de experiencias protagónicas de docentes universitarios, su palabra escrita, su aliento y sus reflexiones cotidianas que me dieron la posibilidad de ampliar mi mirada acerca de contextos y génesis de las innovaciones, y de avanzar en el desarrollo de esta tesis.

Y también quiero agradecer a los docentes de nuestra Universidad que participaron en las Jornadas de intercambio de experiencias y que son, desde su práctica, los coautores de esta obra.

Otros ámbitos son objeto de mi reconocimiento: las universidades nacionales argentinas en cuyos posgrados referidos a la propia institución universitaria y sus prácticas trabajé en los últimos años ; en ellos, en las sesiones con los docentes-participantes, encontré un espacio propicio para reelaborar ideas, confrontar hallazgos, desarrollar categorías; las universidades latinoamericanas que me brindaron la posibilidad de analizar en escenarios diversos la caracterización de las prácticas académicas; quiero mencionar particularmente a la Universidad de Panamá, en cuyo Instituto Centroamericano de Supervisión y Administración de la Educación, dirigido por Angela Arrue, pude reafirmar convicciones de una universidad comprometida con la educación de mayorías en experiencias nacionales de transformación; agradezco a ella y a Luis Roggi haber posibilitado con su entusiasmo en la tarea y sus agudos cuestionamientos cotidianos, que ese haya sido también "mi lugar en el mundo" para la producción académica.

El proceso de producción de esta Tesis fue prolongado en el tiempo y extendido en los espacios. De allí que, en los diversos períodos de su construcción escrita, muchos fueron quienes colaboraron leyendo algunos de sus avances: agradezco en especial a Edith Litwin, de nuestro Instituto, a Alicia Villagra de la Universidad Nacional de Tucumán, a Delia Covi Druetta de México, y a Elda Maud De León, Susana Ruggiero y Rafael A. González de la República de Panamá, su tiempo y sus atinadas observaciones y reflexiones. También incluyo en mi reconocimiento a Abelardo Gilabert y Elena de la Aldea, quienes con sus palabras y silencios sostuvieron mis deseos de usar la palabra.

Quiero agradecer muy especialmente a María Teresa Sirvent que, como Directora de Tesis, me acompañó desde mis preocupaciones iniciales acerca del objeto de esta obra, orientándome con su expertez metodológica, su conocimiento profundo acerca de la educación y de la universidad, su afectuosa presencia en todo momento.

También esta obra es de construcción colectiva en los afectos. De allí que mis palabras de gratitud incluyan a mis seres queridos:

a mis padres que me enseñaron el valor del trabajo, la honestidad, y, sobre todo, la sensibilidad social y el respeto por el otro;

y a los que siguen junto a mí en la lucha cotidiana, familia y amigos de aquí y de allá que me apoyaron amorosamente en todo momento para que esta obra llegara a su término.

Para todos ellos mi mayor agradecimiento

Elisa Lucarelli

[El momento que representa la muerte de un paradigma sociocultural]. "Sólo puede ser reconocido por un pensamiento construido, él mismo, a partir de transformar silencios y susurros insignificantes en preciosas señales de orientaciones".

(Santos, 2000: 36)

SÍNTESIS

La Tesis que se pretende comunicar en este Informe sostiene que *en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene una incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular, así como en el origen y en el desarrollo de esas innovaciones. Este eje se evidencia a través de modalidades de expresión en las que se pueden reconocer por lo menos tres niveles según grados crecientes de especificidad.*

Esta tesis es la culminación de un proceso de investigación sobre cátedras que innovan en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, explorando el proceso seguido por equipos docentes en la producción de tales innovaciones y el lugar que tiene la articulación teoría-práctica en la programación y desarrollo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Se planteó como objetivo central generar conocimientos y describir y analizar el papel de la articulación teoría-práctica en las innovaciones didáctico-curriculares. Este objetivo central demandó: identificar las características que desarrollan esas cátedras, en cuanto a procesos y estructuras didáctico curriculares, precisar algunos rasgos relativos al estilo y dinámica de las cátedras, explorar la situación que dio origen a la innovación, identificar modalidades de expresión de la articulación-práctica con relación al desarrollo de los procesos y estructuras didáctico-curriculares manifiestos en las innovaciones, explorar las representaciones sociales que desarrollan los estudiantes acerca de esas formas de expresión, indagar la perspectiva didáctica subyacente en las innovaciones.

La lógica en la que se enmarca esta investigación es de tipo cualitativa, con instancias participativas y utilización del método de comparación constante que llevó a la generación de conceptos de un nivel creciente de abstracción: 1^{ra} etapa: identificación del problema global, general de interés: las innovaciones didáctico-curriculares a través de su presentación en Talleres de Reflexión (de 1986 a 1989); 2^{da} etapa: La construcción de una tipología sobre las modalidades de articulación teoría-práctica en la actividad de enseñanza

en las aulas universitarias: de los Talleres de Reflexión a Expocátedra (de 1989 a 1998); 3^{ra} etapa: El desarrollo de categorías sobre modalidades y formas de expresión de la articulación teoría-práctica según los distintos actores: la cátedra, una vuelta a las Unidades Académicas (de 1998 a 2001), que culminan con la focalización de cuatro casos de cátedras universitarias del Ciclo de iniciación y profesional de los estudios universitarios. En el trabajo en terreno de este último momento se usaron diversas técnicas de obtención de información que se concretaron en acciones como: observaciones de clases, entrevistas individuales iniciales y en profundidad a los docentes, análisis de documentación, aplicación de cuestionarios a los estudiantes, reuniones grupales de presentación de propuestas y confrontación de avances con la cátedra.

Las conclusiones nos llevan a reconocer algunos rasgos peculiares de la innovación y de la incidencia dinamizadora de la articulación teoría-práctica al referirlos al aula universitaria, tales como:

- el reconocimiento de una situación problemática, de carácter empírico o teórico, en el origen de la innovación;
- la concreción de algunas de las vías, formas y modalidades de expresión de la articulación teoría-práctica en el desarrollo de las prácticas innovadoras;
- el protagonismo de los docentes y su intencionalidad en las acciones orientadas a la resolución del problema, estructuradas por las características de un nuevo tipo de estudiantado y por la tensión entre modelos de formación, modelos de profesión y paradigmas epistemológicos;
- el desarrollo de una dinámica particular en las relaciones de poder entre sus integrantes y su posición en cuanto al proyecto de cambio, en la que se genera estilos propios acerca del papel de sus protagonistas, la estructura de cátedra, la participación y la difusión de la innovación;
- la existencia de un entorno favorable a las innovaciones al producirse dentro de un contexto institucional también en transformación por la pérdida del predominio absoluto del paradigma positivista del conocimiento en la universidad;
- el interés por la incidencia real de las propuestas innovadoras en los procesos de mejoramiento de la oferta educativa de la universidad y de los procesos de inclusión mayoritaria de la población.

INDICE

Capítulo I.	
Introducción	1
Capítulo II.	
Antecedentes: el camino que va de la práctica de intervención al objeto de indagación	11
(1) El estado del arte (11 a 49)	
(2) El recorrido personal.(50 a 56)	
Capítulo III.	
El marco epistemológico metodológico	57
Capítulo IV.	
Encuadre teórico	78
Capítulo V.	
Historia natural de la investigación	135
Capítulo VI.	
Los resultados alcanzados	157
(I) Los casos estudiados (158)	
(i) Cátedra B: aprendizaje y práctica profesional en terreno, formación alternativa en el área de la salud (159 a 195)	
(ii) Cátedra S.: en pos de la construcción de ese deseado objeto del diseño (196 a 237)	
(iii) Cátedra F. : la odisea de iniciación en la práctica profesional (238 a 271)	
(iv) Cátedra D. de Biología: la construcción del objeto de estudio y la búsqueda del aprendizaje con significado. (272 a 305)	
(II) Conclusiones (306)	

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Organizo este primer capítulo alrededor de tres interrogantes: en qué consiste la tesis que aquí se sustenta; cuál es el modo de producción del conocimiento que he seguido a lo largo de este trabajo, y, por último, qué estructura presento para el desarrollo de esta obra.

1. La tesis

La tesis central que intento comunicar se refiere a la relación observada entre la articulación teoría-práctica y las innovaciones didáctico-curriculares en las aulas universitarias.

Esta tesis sostiene que en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene una incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular, así como en el origen y en el desarrollo de esas innovaciones. Este eje se evidencia a través de modalidades de expresión en las que se pueden reconocer por lo menos tres niveles según grados crecientes de especificidad.

Al inicio del proceso que culminó con esta obra he planteado como objetivo central generar conocimientos y describir y analizar el papel de la articulación teoría-práctica en las innovaciones didáctico-curriculares. Este objetivo central demandó otros específicos:

- identificar las características que desarrollan esas cátedras, en cuanto a procesos y estructuras didáctico-curriculares,
- precisar algunos rasgos relativos al estilo y dinámica de las cátedras,
- explorar la situación que dio origen a la innovación,
- identificar modalidades de expresión de la articulación-práctica en su relación con el desarrollo de los procesos y estructuras didáctico-curriculares manifiestos en las innovaciones,
- explorar las representaciones sociales que desarrollan los estudiantes acerca de esas formas de expresión;
- indagar la perspectiva didáctica subyacente en las innovaciones .

En la conformación de la tesis, para el alcance de esos propósitos, parto del estudio de dos conceptos centrales: innovación y articulación teoría-práctica.

Las perspectivas de sentido en torno a la *innovación* dan cuenta de dos vertientes: aquella que la entiende como *modificación parcial o sustitución* de los componentes técnicos de una situación, y la que la define como *ruptura protagónica en las formas de operar en esa situación*. (Heller: 1977, Angulo Rasco: 1990, 2000)

En este contexto considero a las *innovaciones* como ruptura, como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; esta nueva forma se legitima, dialécticamente, con la posibilidad que tienen los sujetos que originan y desarrollan esta práctica, de relacionarla con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

Consecuentemente las *innovaciones didáctico-curriculares* hacen referencia a las rupturas que se producen en las situaciones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el sistema de relaciones que los caracterizan, tanto en lo referente a los sujetos involucrados como a los componentes (contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza y evaluación) incluidos en las mismas. Por tanto son producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes

didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular.

A la vez, la *consideración de las relaciones entre teoría y práctica* puede comprenderse también con diferente sentido según la perspectiva que la refiera: una se centra en la segmentación entre ambas, y en la diferenciación valorativa de lo teórico en detrimento de lo práctico; la otra enfoca la relación dialéctica entre los dos términos. (Kosik: 1976; Carr: 1996).

En esta tesis la *articulación teoría-práctica* es entendida desde esta última perspectiva, enfatizando la relación dialéctica que se manifiestan como modo específico de ser y de conocer del hombre. En la dimensión didáctica considero a la articulación como principio general metodológico (Wachowitz: 1995) que atraviesa la elaboración de las propuestas curriculares y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, posibilitando a los sujetos de esos procesos la reflexión en la acción. (Schön: 1992)

La articulación entre momentos teóricos y momentos prácticos en la construcción del conocimiento y en la enseñanza se presenta como lo opuesto a la fragmentación y al aislamiento de los componentes de un todo, a la vez que afirma la búsqueda de significado en la comprensión de las relaciones entre esos componentes: etapas, sujetos, elementos técnicos.

Explícito, asimismo, las perspectivas tecnicista y fundamentada crítica de la Didáctica que permiten enmarcar desde la teoría, la comprensión de la tesis que aquí presento.

Las conceptualizaciones desarrolladas se ubican en esa segunda perspectiva, que entiende la Didáctica como teoría de la enseñanza y la define a través de características como las siguientes (Candau: 1995; Grundy: 1991): multidimensionalidad en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contextualización de los mismos, explicitación de los fundamentos sobre los que se basan los abordajes metodológicos, elaboración de reflexiones sistemáticas a partir del análisis de experiencias en un proceso dialéctico de teoría y práctica, búsqueda de la calidad a partir del reconocimiento de las condiciones

concretas de la enseñanza y el aprendizaje, para ampliar y mejorar los propósitos educativos orientados a atender a las mayorías poblacionales.

Este estudio da cuenta de algunos rasgos peculiares que asumen la innovación y la incidencia dinamizadora de la articulación teoría-práctica cuando son referidas al aula universitaria.

En las cátedras analizadas en la investigación que sustenta esta tesis, la situación problemática que origina la innovación puede provenir de las características empíricas de esa situación o del reconocimiento de objetos teóricos alrededor de ese asunto. Las acciones de los docentes para la resolución de este problema se definen por la intencionalidad y el protagonismo con los que abordan situaciones estructuradas en torno a las características de un nuevo tipo de estudiantado y por la tensión entre modelos de formación, modelos de profesión y paradigmas epistemológicos.

A su vez, las cátedras portadoras de innovaciones desarrollan una dinámica particular en las relaciones de poder entre sus integrantes y la posición que sostienen en cuanto al proyecto de cambio. (Fernández:1994)

El análisis de esta dinámica hace visible características y estilos peculiares en el papel de sus protagonistas, la estructura de cátedra, la participación de los sujetos (Sirvent: 1994) y la difusión de la innovación. Estos procesos cobran relevancia al producirse dentro de un contexto institucional también en transformación. En efecto, las prácticas innovadoras se llevan a cabo en medio del proceso de transición paradigmática que vive la universidad (Santos:1995; 1998) ante la crisis consecuente de la pérdida del predominio absoluto del paradigma positivista acerca del conocimiento. Esto hace que la situación de ruptura que se lleva a cabo en el aula se desarrolle en un entorno potencial y coyunturalmente favorable a la construcción de prácticas alternativas, a la vez que emancipatorias de tradiciones pedagógicas limitativas. (Da Cunha :1997, 1998; Leite: 1997, 1999).

Las cátedras innovadoras estudiadas evidencian en sus desarrollos características propias de la perspectiva didáctica fundamentada crítica, tales como:

- definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del reconocimiento de la importancia del contexto en la situación didáctica, en términos de contenido disciplinar y profesional, sujetos intervinientes y entorno institucional y social;
- explicitación de los presupuestos a partir de los cuales se desarrolla metodológicamente la propuesta innovadora;
- reconocimiento de la independencia e interrelación entre los procesos de enseñar y aprender; y preocupación por la consideración de los aprendizajes previos de los estudiantes para la definición de las propuestas de enseñanza;
- afirmación de la potencialidad de cualquiera de los componentes didáctico-curriculares para generar situaciones problemáticas que sean origen, a la vez, de nuevas formas de enseñanza y de la presencia de la articulación teoría-práctica como elemento sinérgico de la estructura didáctico-curricular;
- concreción de algunas de las vías, formas y modalidades de expresión de la articulación teoría-práctica en el desarrollo de las prácticas innovadoras;
- definición de la secuencia de enseñanza a partir de la inclusión de problemas de distinto grado de complejidad, dando lugar a propuestas de actividades para el aprendizaje de los estudiantes que constituyen formas sintácticas figurativas o metáforas (Eisner 1998);
- actitud positiva hacia espacios favorables a la multi o interdisciplinariedad;
- interés por articular, en la comprensión de los procesos del aula, conocimientos pedagógicos y prácticas de enseñanza ;
- preocupación por la incidencia real de las propuestas innovadoras en los procesos de mejoramiento de la oferta educativa de la universidad y de los procesos de inclusión mayoritaria de la población.

2. El modo de producción de conocimiento

Esta tesis presenta un proceso de investigación que tiene sus orígenes en un proyecto de análisis y difusión de experiencias innovadoras desarrolladas por los docentes

universitarios en el período inmediatamente posterior a la recuperación de la autonomía de las universidades nacionales, en 1984 al inicio del período democrático en nuestro país.

Estas acciones de intervención las desarrollo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desde el Programa "Estudios sobre el aula universitaria"; tales acciones dan lugar al comienzo de un proceso de indagación, análisis y producción de conocimiento acerca de innovaciones didáctico-curriculares en torno al eje teoría práctica, en el que reconozco tres etapas, proceso que culmina con la investigación de cuatro casos en profundidad, cuyo desarrollo y resultados aquí se presentan.

Durante este recorrido, la construcción de conocimiento didáctico acerca de la innovación universitaria y el papel que le cabe en ella a la articulación teoría-práctica, me permitió ir descubriendo la complejidad epistemológica que es propia de un objeto de índole educativa; esta complejidad se hace presente en especial en lo relativo a la multidimensionalidad que caracteriza el objeto, y en el carácter normativo y evaluativo de algunos conceptos.

La lógica que adopto para llevar a cabo esta investigación es de tipo cualitativa, con instancias participativas, inclusión de la subjetividad en la construcción del conocimiento (Sirvent 1999b) y utilización del método de comparación constante (Glaser y Strauss: 1967) que llevó a la generación de conceptos en nivel creciente de generalidad.

Consecuentemente con la inserción en la lógica cualitativa que enmarca esta investigación, he optado trabajar con casos ya que permiten profundizar el análisis y el significado de las prácticas innovadoras en torno a la articulación teoría-práctica de manera de comprenderla como totalidad y en un sentido dialéctico. Las decisiones tomadas orientaron hacia que el abordaje del objeto de estudio se desarrollara a través de un proceso sistemático de profundización y de selección de la muestra a incluir.

Dentro de este encuadre de lógica cualitativa o intensiva, parto del reconocimiento de la interdependencia entre sujeto que conoce y realidad a conocer, tanto en lo relativo al análisis de mi propia implicación en todo el proceso (Souto: 2000) a manera de un modo de control y de medio para desarrollar conocimiento acerca de este tema, como a la

consideración de las instancias participativas, entendidas como tercer modo de operar o construir evidencia empírica en la investigación social (Sirvent: 2000 a; Gajardo 1984).

Se reconocen así tres momentos estratégicos en todo este proceso:

- 1) de identificación de la visión de los protagonistas y de los docentes motivados por la innovación acerca de estas experiencias, a través de entrevistas colectivas y cuestionarios breves ;
- 2) de reconocimiento en terreno de las situaciones didácticas en las que se desarrolla la articulación teoría-práctica en las innovaciones en distintas áreas académico profesionales a través de una muestra intencional de cátedras y de categorización de las formas de expresión de la articulación teoría-práctica, a lo que se llegó por un proceso espiralado de conceptos teóricos, (de índole fundamentalmente epistemológicos, sociológicos y didácticos), y de datos empíricos obtenidos a través de observación de clases y su registro, entrevistas inicial y final de devolución, reuniones con las cátedras, y, en algunos casos cuestionarios a estudiantes.;
- 3) de profundización en cuatro casos, considerados reputados, de cátedras universitarias del Ciclo de iniciación y profesional de los estudios universitarios. El interés se centra en la identificación y análisis, a través de una nueva mirada sobre las formas de expresión, las vías generales y las modalidades en que se manifiesta esa articulación en las innovaciones; la estrategia metodológica continuó la última línea seguida en la etapa anterior. Las reuniones grupales con la cátedra según los momentos de la investigación, se destinaron a presentar la propuesta general y tomar decisiones para su ajuste (momentos iniciales) y a presentar los avances de resultados (etapa final) posibilitándose de esta manera la construcción colectiva de los datos y la participación de los sujetos de la innovación.

A lo largo de este proceso se desarrollaron dos instancias de análisis de los datos:

- 1^a) trabajo con la información obtenida independientemente a partir de la técnica utilizada,
- y 2^a) instancia consistente en el cruce de información de distinta procedencia para ahondar

en la comprensión del dato, haciendo uso de las posibilidades que brinda la triangulación en este tipo de investigaciones.

Los avances realizados, la búsqueda de categorías interrogando los datos, la tarea sistemática de elaboración de conceptos teóricos acerca del objeto en cuestión, la reflexión y la revisión constante acerca de lo producido, dan cuenta de un momento en el que se instala esta tesis, como parte de un proceso amplio, prolongado y continuo de construcción del conocimiento sobre la enseñanza en la universidad.

3. Estructura de la tesis

En este apartado me propongo dar a conocer la forma en que he presentado los componentes de este trabajo.

Los agrupo en dos cuerpos, que representan dos intencionalidades acerca de lo realizado. Una primera parte (capítulos I a V) está dedicada a presentar el marco general que fundamenta mi tesis, tanto en lo relativo a los antecedentes, los aspectos epistemológicos metodológicos del enfoque teórico utilizado, como el proceso personal vivido en torno a la construcción del conocimiento. La segunda parte (Capítulo VI) intenta mostrar los resultados alcanzados a través del proceso investigativo y que sustentan la tesis aquí presentada. Sintetizaré brevemente el contenido de cada capítulo.

Este Capítulo I, *Introducción*, está referido a la presentación de la tesis; el modo de producción del conocimiento que he seguido a lo largo de este trabajo, y la estructura del desarrollo de esta obra.

El Capítulo II, *Antecedentes: el camino que va de la práctica de intervención al objeto de indagación*, se organiza a su vez en dos partes en las que me aproximo al problema de la innovación y de la articulación teoría-práctica desde diversos planos: la primera *El estado del arte*, en la que presento el análisis de la literatura científica, a partir del cual fui construyendo aspectos significativos de esta tesis, y la segunda, *El recorrido personal*, con las referencias a mi propia producción escrita, concretada en diversos artículos, ponencias para eventos científicos, cuadernos de trabajo y libros.

En el capítulo III, *El marco epistemológico metodológico*, presento las notas que caracterizan desde lo epistemológico y lo metodológico al proceso desarrollado para la construcción del objeto de estudio. De esta manera avanzo en aspectos tales como: la complejidad de un objeto de índole educativa; la confrontación entre teoría y empiria en las distintas etapas de la investigación; la definición de la lógica con que asumí la investigación, y las definiciones tomadas durante ese trabajo acerca de los pares lógicos que posibilitaron la conformación del proceso operativo mediante el cual se construyó el entramado metodológico de esta tesis; el juego dialéctico entre la verificación de hipótesis versus la generación de teoría; el reconocimiento de la interdependencia entre sujeto que conoce y realidad a conocer, dentro del cual destaco el trabajo en torno a la implicación y a las instancias participativas; las decisiones metodológicas derivadas de este encuadre epistemológico; el reconocimiento de momentos estratégicos con el objeto de estudio y la selección de casos a indagar; las técnicas de obtención de información; el tratamiento de los datos para el análisis y la triangulación.

En el capítulo IV, *Encuadre teórico*, trabajo con los dos conceptos centrales que se desarrollan en esta tesis: innovación y articulación teoría-práctica. A través de un encuadre teórico inicial acerca de las perspectivas didácticas, tecnicista y fundamentada crítica, cuyas notas distintivas permiten la conformación de dos modelos que posibilitan comprender la innovación en el aula universitaria, avanzo en la interrelación de diversas dimensiones de análisis, en un intento de posibilitar una comprensión más compleja de lo didáctico que incluya, a su vez, lo curricular. A partir de este principio desarrollo las notas que caracterizan a la innovación en el marco de ambas perspectivas teóricas. Con relación a la articulación teoría-práctica, enfoco su tratamiento en las dimensiones epistemológica, pedagógica y didáctica. Finalmente incluyo, como último tópico de relevancia, el tratamiento de los componentes didáctico-curriculares que caracterizan las prácticas innovadoras en el aula universitaria.

El Capítulo V, *Historia natural de la investigación*, me permite abordar el proceso que he seguido en mi interés por investigar el problema que contiene esta tesis, atravesado, a la vez, por otras prácticas de intervención en las que me he desarrollado profesionalmente. Este proceso de búsqueda y reflexión que abarca casi dos décadas va desde los primeros pasos de indagación alrededor del objeto de estudio hasta la elaboración

de categorías y conclusiones. Reconozco así una “pre-etapa” de acercamiento a las experiencias que desarrollaban los docentes universitarios y el seguimiento indirecto de las mismas (*etapa de acercamiento*) y tres etapas de indagación, análisis y elaboración de conocimiento sobre innovaciones didáctico-curriculares en torno al eje teoría-práctica. Las tres etapas son: 1^{ra}: *identificación del problema global, general de interés: las innovaciones didáctico-curriculares a través de su presentación en Talleres de Reflexión (de 1986 a 1989)*; 2^{da}. etapa: *La construcción de una tipología sobre las modalidades de articulación teoría - práctica en la actividad de enseñanza en las aulas universitarias: de los Talleres de Reflexión a Expocátedra (de 1989 a 1998)*; 3^{ra}. etapa: *El desarrollo de categorías sobre modalidades y formas de expresión de la articulación teoría - práctica según los distintos actores: la cátedra, una vuelta a las Unidades Académicas (de 1998 a 2001)*.

El Capítulo VI, *Los resultados alcanzados*, contenido en el segundo cuerpo de esta obra, intenta mostrar los avances logrados a través del proceso investigativo en el conocimiento de las innovaciones didáctico-curriculares universitarias con eje en la articulación teoría práctica, avances que sustentan la tesis aquí presentada. Este capítulo presenta un primer tópico referido a los cuatro casos de cátedras estudiados en profundidad, en torno a aspectos tales como: la cátedra y la propuesta innovadora que desarrolla, la articulación teoría-práctica como dinamizadora de la innovación y sus formas de expresión según niveles de especificidad. El segundo tópico presenta las conclusiones de la investigación; lo hago a través de estos aspectos: La situación problemática que originó la innovación; el estilo y la dinámica de las cátedras portadoras de ella; las características de la didáctica fundamentada crítica subyacente; los procesos y los componentes didáctico-curriculares en la innovación; la articulación teoría-práctica y sus niveles de expresión en esas experiencias; prospectiva y tendencias.

CAPÍTULO II ANTECEDENTES:

EL CAMINO QUE VA DE LA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN AL OBJETO DE INDAGACIÓN

Este capítulo se organiza en dos partes: la primera, *El estado del arte*, en la que se presenta el análisis de la literatura científica, a partir de la cual se fueron construyendo aspectos significativos de este trabajo, y la segunda, *El recorrido personal*, en la que se hace referencia a la producción escrita de artículos, ponencias para eventos científicos, cuadernos de trabajo y libros. En ambos apartados hay una aproximación al problema de la innovación y de la articulación teoría-práctica desde diversos planos.

(I) El estado del arte

En este apartado se revisan algunas de las investigaciones y ensayos cuya lectura y análisis posibilitaron la elaboración del encuadre teórico y la definición del objeto del presente trabajo y las categorías respectivas. El trabajo sistemático con esas obras se fue perfilando a lo largo de mi carrera profesional y de investigadora; ellas orientaron la resolución de las situaciones que se presentaban en mis actividades de intervención*, a la vez que fueron constituyéndose en focos de interés que esclarecían mis prácticas de investigación.

* Véase Cap. V.

A los efectos de la reconstrucción del "estado del arte" en torno a la problemática que aquí se desarrolla, se seleccionan las situaciones que mayor influencia han tenido. Están agrupadas en estos núcleos temáticos:

- Innovación en educación
- Innovaciones didáctico-curriculares y la transición de paradigmas
- La profesión como estructurante privilegiado de la enseñanza universitaria
- Articulación teoría-práctica en distintas dimensiones
- Formación, procesos institucionales de difusión de innovaciones y participación.

1. La innovación en educación

El problema de las innovaciones en educación dio lugar a estudios relacionados con diversos campos de interés en el ámbito de lo educativo, en particular el político administrativo y el curricular. En las esferas político-educativa y de administración de los sistemas, en especial a partir de mediados del siglo XX las investigaciones sobre el tema acompañaron los procesos de cambio en educación. Estas se dieron primeramente en los países centrales, y luego, a finales de la década del 60 en América Latina, a través de las reformas educativas propias del desarrollismo, y las derivadas de las transformaciones políticas, algunas de corte populista, que ocurrieron en países de la región, con posterioridad a la Revolución cubana.¹

Los cambios en la estructura de los sistemas, en la legislación que los rige y en la administración educativa derivaron hacia modificaciones que afectaron las propuestas

¹ Me estoy refiriendo a los procesos desarrollados, por ejemplo en Perú, a fines de la década del 60, o en Panamá a comienzos de los 70, que intentaron procesos de transformación social, con ejes alternativos en torno a lo económico y a la distribución del poder en las capas medias y populares, que se dieron en países de la región, y que hicieron propias algunas estrategias de la educación cubana posrevolucionaria. Tanto en estos casos como en los procesos educativos transformadores que se dieron con características propias en otros países como Colombia, Venezuela o Costa Rica, tuvieron participación organismos internacionales como UNESCO de Naciones Unidas y el Programa Regional de Desarrollo Educativo de OEA, quienes financiaron parte de esas acciones. Por su parte las dictaduras militares que asolaron la región en las décadas del 60 y del 70 también reconocieron en las reformas educativas un instrumento para el control ideológico y la implementación de un camino regio para la imposición del pensamiento único.

Las reformas educativas de la década del 90, traen una nueva oleada de transformaciones a los países periféricos que habían recuperado recientemente su vida democrática. Son reformas alentadas por organismos internacionales de financiamiento, fundamentadas en concepciones neoliberales y con escaso desarrollo de modificaciones en las bases del sistema.

curriculares y la dinámica de la capacitación, sin que estos cambios fueran necesariamente acordes con transformaciones significativas en torno a los procesos de enseñar y aprender.

Algunos estudios que trabajan estas asociaciones entre lo político, lo administrativo y lo curricular, afianzaron el interés por analizar desde lo teórico las experiencias personales en este campo, desde una perspectiva crítica.

Uno de esos trabajos es la obra de Lundgren *Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory*.² En esta obra Lundgren aborda el análisis de los procesos que dieron origen a los códigos curriculares en cinco períodos, partiendo de la cultura clásica griega hasta nuestros días,³ para interrogarse, seguidamente, acerca de las relaciones existentes entre política, investigación educativa y currículum.

Relacionado con las etapas señaladas, Lundgren analiza el proceso de estructuración de los códigos curriculares (entendidos como "conjunto de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión"); son de interés las vinculaciones que establece entre procesos de producción y reproducción y contexto por un lado, y por el otro entre teorías curriculares, investigación educativa y política educativa.⁴ En este campo Lundgren identifica como factores determinantes de la política educativa del siglo XX, primero en la Europa Occidental y después en los Estados Unidos, al social (relacionando la educación con los fines de cambio) y al económico, (al

² He querido mencionar el nombre de la edición original de la obra de Lundgren, publicada por la Universidad de Deakin, Victoria, Australia. El mismo precisa más ajustadamente, a mi entender, que el de la edición española *Teoría del currículum y escolarización*, la relación entre educación y escolaridad, en una visión histórica que revela el comportamiento del currículum en los períodos estudiados.

³ Es interesante considerar el encuadre con que el autor desarrolla esta mirada histórica, al decir "Intentaré señalar cómo se han establecido los diversos códigos curriculares durante dichos períodos; cómo se han desarrollado en conjunción y en contradicción entre sí, y cómo la pedagogía modela y conforma los procesos de reproducción, según sus propias tradiciones, mediante las diversas soluciones al problema de la representación". (op. cit. :34)

Relacionado con las etapas señaladas precedentemente, resulta de interés el análisis del cuarto y quinto períodos, esto es, el período de expansión de la escolarización, que comprende desde el final de la Segunda Guerra Mundial al principio de la década del 70, y el período de la revocación, o de freno de la expansión educativa que va desde esa última fecha a la actualidad.

⁴ Lundgren (op.cit.:88) afirma: "Estas reformas del currículum tuvieron un impacto en el desarrollo curricular y la investigación educativa de otros países, con lo que se incrementaron los fondos para esta investigación."

concebir la planificación educativa en asociación con las demandas de recursos humanos). En este momento aparece un punto de inflexión en la caracterización de los cambios en educación y la definición del carácter tecnicista o fundamentado crítico de la innovación que se incluye aquí. Según Lundgren (en el análisis que hace de la reforma en Suecia) este encuadre racional que propicia la articulación directa entre demandas y objetivos educativos, deriva "*en un modelo de planificación educativa en que los procesos de planificación y decisión se consideran uno independiente del otro*". (op.cit.:92). Y agrega: "*dentro de este modelo racional, la evaluación y adaptación permanente del currículum han sido tratadas principalmente como un problema administrativo y técnico*" (op.cit.: 94).

Consecuentemente, el modelo racional conforma una perspectiva del currículum centrada en el alumno como sujeto individual, a la vez que origina una didáctica prescriptiva que deja por fuera la intervención del docente en las decisiones.⁵

Otra obra de relevancia en esta profundización teórica acerca de las innovaciones y sus relaciones con los cambios en educación, lo constituyó años después, la obra de Popkewitz *Sociología política de las reforma educativas* (1994), donde se sostiene que es imprescindible situar estos procesos como construcciones históricas insertas en la trama de relaciones entre saber, poder y escolarización. A la luz de esta articulación Popkewitz desarrolla un análisis de las reformas educativas en el estado moderno, en especial las relativas a la formación de docentes. Entiende la reforma como parte de los procesos de regulación social, particularmente en las formas específicas y regionales a través de las cuales opera el poder, resaltando "*la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinas sociales de las capacidades de los individuos*" (op.cit.: 15). Considera la distinción entre *reforma*, referida a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder, y *cambio*, término que refiere a un objeto menos normativo y asociado con las formas de interactuar de la tradición y las transformaciones, a

⁵ Este encuadre tecnicista es el que ha derivado en una estigmatización del término "innovaciones", según las aseveraciones de Braga, Genro y Leite (1997: 22), quienes señalan que eso es así por su relación tanto histórica con las concepciones funcionalistas acerca de la educación, y como actual con las concepciones neoliberales. De allí que el desarrollo de una nueva mirada acerca del término exige "...descubrir innovaciones que estén fuera de esas concepciones, o sea que se den por medio de prácticas que se coloquen en la perspectiva de una posible *transición paradigmática* .. O sea prácticas que contienen en sí misma el germen de la *ruptura* ...con las lógicas que orientan los paradigmas de la modernidad".

través de los procesos de producción y reproducción sociales.⁶ Otro punto que incidió en la construcción del objeto de estudio y en su encuadre metodológico fue la visión estratégica de la confrontación entre los datos empíricos y los conceptos teóricos. Se define por la articulación indisoluble entre ellos al decir *"no existe dato ni hecho sin teoría...voy contra la práctica social de negar que la teoría está siempre presente en lo que escribimos. Estamos obligados a interrogar nuestros propios escritos y a los de los demás para comprender esa relación"*(op. cit.: 23).⁷

En mi rastreo más específico sobre innovaciones educativas y el desarrollo de estrategias de investigación e intervención, fue un hallazgo la obra de Charles Delorme (1985) *De la animación pedagógica a la investigación acción* con el subtítulo *Perspectivas para la innovación escolar*. Delorme describe en esta obra el trabajo desarrollado en el marco del CEPEC (Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, de Francia) que se propuso *"definir las articulaciones, los puntos de paso, los umbrales "... las aportaciones y los callejones sin salida de la renovación y de la innovación para indicar su posible resultado en la investigación-acción"* (op.cit.: p.21).

Delorme conforma su investigación a través de un proceso de recuperación de la práctica de docentes e investigadores como aporte a la construcción teórica, y esto, a la vez, se constituye en *"condición para el cambio"* de los sistemas educativos. En un análisis contextualizado y dinámico de estos procesos afirma que *"...establecemos la hipótesis de*

⁶ En este contexto Popkewitz (1994: 155) analiza el papel de los intelectuales y de la investigación educativa en la segunda mitad del siglo XX, en especial en la reforma educativa que aparece como respuesta a cuatro factores de transformación social : "... mayor profesionalización, mayor interés por la ciencia, dinámica de expansión económica y una esperanza espiritual derivada del final de la Segunda Guerra Mundial".

⁷ Me parece relevante transcribir el párrafo completo: "En muchos libros, a menudo se induce al lector, si se inclina a ello, a que deje de lado el material teórico y vaya a la narración. Quiero poner en guardia contra esto. En parte, la narración sobre la reforma que aparece en capítulos posteriores depende de la exposición del Capítulo Primero. Hago continuas referencias a la exposición sobre el poder y la regulación social presentada en el Capítulo Primero. El último capítulo vuelve a tomar el argumento conceptual del comienzo, lo vuelve a enunciar y explora un problema importante: ¿cuáles son las obligaciones, responsabilidades e implicaciones políticas de la organización social de la investigación? Espero que este nivel teórico, cuando se interrelaciona con la narración sobre la reforma, rija los temas principales de los distintos capítulos. Mi oposición a separar los argumentos teóricos y narrativos se debe a que la formulación narrativa es siempre una empresa teórica. No existe dato ni hecho sin teoría. ...voy contra la práctica social de negar que la teoría está siempre presente en lo que escribimos. Estamos obligados a interrogar nuestros propios escritos y a los de los demás para comprender esa relación" (op.cit.:23).

que no todo está decidido de antemano y que hay, desde luego, lugar para examinar todos los recursos de la situación pedagógica antes de sumirnos en fatalismos de todo género, sean económicos, sociológicos o económicos" (p.23).

Las tres primeras partes de la obra "Emergencia de los fenómenos de animación", "Evolución de la tarea del animador", "Ensayo de teorización, animación y transformación escolar" están dedicadas a considerar cómo se construye el rol del animador pedagógico en una dialéctica con el animador sociocultural, y de qué manera toma parte aquel en las acciones que desarrolla la escuela en el terreno de la investigación de la acción pedagógica. En este último aspecto es de singular significación la referencia que hace Delorme, desde una postura crítica de la formación, al problema de la inclusión o no del concepto de *eficacia* en el desarrollo de los procesos de intervención, principio este, básico, para la definición de la perspectiva de la didáctica fundamentada crítica.

Al respecto afirma: *"La duración del trabajo de equipo, en talleres de investigación como los del CEPEC o en el seno de un centro, dependerá de su eficacia pedagógica. Pero la noción de eficacia pedagógica nos remite a un tipo de lenguaje -el de la gestión y el pensamiento provisional- diferente del de la animación. El paso de una preocupación por el rendimiento a una búsqueda de resultados nos parece precisamente corresponder a otra lógica. Esto no significa que la animación pedagógica sea ineficaz, pero su eficacia será de otra naturaleza. Procederá del empleo efectivo de funciones de comunicación de clarificación y de organización" (op. cit.: 125).*

Las dos partes siguientes son de especial relevancia en la problemática de la innovación y de la articulación entre investigación e intervención en el terreno pedagógico. La cuarta parte está dedicada a la "Conducción del cambio en la escuela", donde rastrea las corrientes que dan origen a la problemática de la innovación y las características, campos de aplicación y dilemas de la investigación-acción. La quinta parte, "Estrategias de cambio mediante el enfoque pedagógico", aborda la especificidad de la dimensión pedagógica al encarar el problema de la redefinición del acto de aprender. Si bien reconoce los aportes de las ciencias psicológicas y sociológicas en la comprensión de los fenómenos implícitos en el aprendizaje, destaca los límites de esos aportes para producir soluciones didácticas o

para sugerirlas.⁸ De allí la necesidad de, afirma, una vez instalados en el marco de la escolaridad, "*restaurar y favorecer la dimensión pedagógica porque es el campo de acción de los enseñantes*".⁹

Otra obra clásica sobre innovaciones en el ámbito educativo, es la de **Huberman**,¹⁰ quien encara el tema a partir de destacar la necesidad de considerar los factores que facilitan o dificultan las innovaciones pedagógicas. Con este propósito identifica cuatro puntos generales que abren a la comprensión del proceso de cambio: 1. La coexistencia en las instituciones de fuerzas favorables y de oposición a estos procesos; 2. La aceptación o resistencia que se da en los actores ante el cambio; 3. La relación entre los procesos y los "usuarios" de la innovación; 4. La articulación entre cambios y actitudes. Huberman cuestiona la concepción tecnicista sobre las innovaciones (que él reconoce como propias de las obras norteamericanas sobre el tema), pues sostiene que esa perspectiva "*tiende a considerar el cambio como un proceso industrial, o sea como un paso lógico y racional de la teoría a la práctica*" (Huberman, 1973: 4), sin tener en cuenta el contexto social, histórico y político en el que las innovaciones surgen y se desarrollan.¹¹

⁸ Al respecto dice Delorme (1982: 211): "Consideramos como importante la investigación que, redefiniendo o intentando redefinir lo que es el acto de aprender, permita también llevar más lejos los límites de la educabilidad. No ignoramos las aportaciones de las ciencias psicológicas o sociológicas en la detección, la denuncia y el tratamiento del fracaso escolar. Lo que hemos también advertido, por el contrario, son sus límites de inclusión, su incapacidad para producir unas soluciones didácticas o para sugerirlas, quizás porque desembocar en éstas no es su objeto ni su función. Como su finalidad estriba sobre todo en destacar o en denunciar unos mecanismos sociales o psicológicos podían conducir a un fatalismo pedagógico (Bourdieu, Passeron, Illich)".

⁹ La cita completa dice: "Si replanteamos con vigor estas preguntas, permanentes en educación, es porque han sido insuficientemente consideradas y a menudo ocultadas por análisis psicológicos o sociológicos. Situando esencialmente nuestra reflexión en el marco de la escolaridad, tanto primaria como secundaria, en la técnica o en la superior, estimamos que es urgente restaurar y favorecer la dimensión pedagógica, porque es el campo de acción de los enseñantes. El hecho de que se discuta a los profesores la posibilidad de realizar investigación, percibiendo únicamente a esta a través del enfoque psicológico, es una manifestación del poco caso que se hace de la pedagogía y de quienes la practican". (op.cit: 211).

¹⁰ Huberman, A.M., *Cómo se realizan los cambios en educación una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO-OIE. 1973.

¹¹ Expresa in extenso sobre este tema Huberman (1973: 4): "La literatura norteamericana sobre la innovación en la educación tiene varias limitaciones para nuestra finalidad actual: su lenguaje es a menudo muy técnico; tiende a considerar el cambio como un proceso industrial, o sea como un paso lógico y racional de la teoría a la práctica; concede menos atención a los tipos ilógicos de resistencia al cambio; se concentra, como la investigación británica en este campo, en los aspectos relativos a la conducta (Behaviour) en los cambios que afectan a los "papers" y a las relaciones interpersonales; hace con frecuencia hincapié y quizás

En la problemática de los procesos asociados a las innovaciones incursiona un texto esclarecedor en lengua castellana, el de **Angulo Rasco** (1990), quien trabaja con los conceptos, los modelos, las perspectivas y, muy especialmente, la diferenciación entre un enfoque tecnocrático y un enfoque crítico de la innovación. Después de un minucioso rastreo conceptual, dedica un espacio importante a la diferenciación entre *diseminación* y *difusión*, entendiendo este último concepto como el proceso propio de la innovación situacional, aquel que realmente ocurre. Consecuentemente presenta tres notas distintivas que distinguen la innovación entendida fuera de una perspectiva tecnocrática: 1. El carácter no neutral de estos procesos; 2. Su inclusión en políticas educativas concretas; 3. La asociación entre las necesidades de la producción capitalista y las reformas curriculares (op.cit. :97-99). Concluye esta parte del libro con una frase que sintetiza su posición frente al tema: "*...la perspectiva política señala un contexto privilegiado de análisis y de crítica, aquel en el que indudablemente toda innovación educativa, por pequeño que sea su alcance, asienta las bases de su sentido y de su legalidad última.*" (op.cit.: 100.)

Otra publicación reciente de Angulo Rasco (2000), utiliza estos avances en la problemática de la innovación, aplicándolos al contexto universitario. Consecuentemente, al introducirse en este tema, son de particular interés sus consideraciones acerca del papel de los investigadores educacionales y su contribución al diálogo democrático sobre esta problemática, en especial en lo relativo a la reelaboración de la memoria histórica sobre la educación y las prácticas educativas pasadas y actuales, y el rescate de la documentación, experiencias e iniciativas provenientes de la escuela¹². En el avance Angulo Rasco reconoce: "*...estuvimos muy preocupados con lo que sucede fuera de la universidad, dando*

supervalorándola, en la importancia de las "recompensas" y del "afianzamiento" de nuevos hábitos para introducir los cambios. Por último ha tendido a desdeñar la importancia del contexto social, histórico y político en el que se realizan las innovaciones".

¹² Al respecto señala "Esto supone, no solamente apoyar la difusión y utilización de tales experiencias y documentos, sino también abrir nuestras aulas para que los docentes puedan intercambiar sus problemas, dudas y certezas con nuestros estudiantes de educación"(Op.cit., p. 41.) (la traducción es mía).

poca atención a nuestro propio trabajo. Deberíamos, pues, desarrollar innovaciones sobre nuestra docencia, preocuparnos con su calidad y con su valor educativo". (op.cit.:41).¹³

En esta investigación reciente interesan particularmente dos aspectos en el análisis del impacto del enfoque tecnológico de la innovación: son los relativos a la experimentación y al papel jugado por los universitarios en esos procesos, temas que le permiten desarrollar, a partir del análisis crítico de esta postura, una visión contextualizada e histórica de las innovaciones.

En lo referente a la experimentación, Angulo Rasco trabaja el enfoque de la racionalidad instrumental acerca de las innovaciones, en el contexto del proyecto de implementación de una sociedad experimental en la que el *cambio* es entendido como *experimentación*, factible, por tanto de ser controlada¹⁴

En cuanto al papel de los universitarios en estos procesos, ubica esta problemática dentro del análisis de las características de los procesos innovadores "uniformes",¹⁵ tanto

¹³ Angulo Rasco continúa "La autonomía y la independencia de que aún gozamos en las universidades permiten ejercer el discurso crítico. La crítica racional a los discursos conservadores y mercantilistas, las reformas que pretenden cercenar la creatividad en las escuelas y justificar los privilegios y la injusticia, es una tarea pendiente de realizar". (Op.cit. 41)

¹⁴ Al respecto manifiesta Angulo Rasco:

"La idea de organizar el mundo social de un modo racional (racionalidad instrumental) es seductora ...[y] se funde, a mediados del siglo XX con la necesidad política de transformar la sociedad, de construir sociedades modernas, estables y económicamente fuertes. Campbell (1969) señaló la posibilidad de implantar una sociedad experimental, una sociedad que experimentara racionalmente las innovaciones, eligiendo aquellas cuyos resultados reconozcamos (experimentalmente) como más valiosos...uno de los postulados más valiosos de la modernidad social es la creencia que el progreso racional e ilimitado era posible en la medida que se desarrollaran nuestros conocimientos empíricos sobre la sociedad y en la medida que controlásemos el cambio como si se tratase de una experimentación científica"(op. Cit., p.18).

¹⁵ Ante la pregunta del impacto real del enfoque tecnológico sobre la innovación Angulo Rasco plantea que este sirvió de marco general para todo el proceso durante más de 30 años, siendo las universidades las responsables de elaborar las propuestas que se ofrecían e imponían a las escuelas "como formas de actuación y de organización racionales, homogéneas y acordes con el sentido de escuela y educación socialmente asumidos" (op.cit: 22). Para desarrollar el tema expresa cuatro cuestiones sustantivas que clarifican su concepción acerca de la innovación tecnocrática, las cuales pueden resumirse así:

1^{ro}: Estas innovaciones estandarizadas representan modelos racionales de actuación para todo el sistema educativo, independientemente de las especificidades del contexto; 2^{do}. Se desarrollan en una orientación de la cima hacia abajo, con la existencia de grupos de jefes de innovadores y grupos subordinados de adaptadores; 3^{ro}. La aceptación del progreso ilimitado, propia de este enfoque, deriva en la compulsiva promoción de innovaciones y reformas, sin permitir la acomodación de las escuelas y los docentes a estas sucesivas olas; y 4^{to}. Las universidades juegan un papel decisivo en el desarrollo de estos procesos. (Op. cit.: 22-25).

en lo referido a la creación como a la diseminación de los mismos, y se refiere especialmente a la cooptación de sus investigaciones en función de intereses no educativos. En este sentido expresa:

"en todo este proceso -de generación y desarrollo de innovaciones- la universidad y los especialistas dedicados a la investigación y a la innovación educativa, no fueron, es claro, convidados de piedra. ...ellos tuvieron una participación activa, mas es necesario matizar esa participación. Claro está que, en última instancia, el trabajo de los investigadores e investigadoras era justamente proponer mejoras educativas; lo que no parece tan razonable es la marcada tendencia a dejarse cooptar por las necesidades políticas, administrativo burocráticas y económicas presentes en cada momento".

"La cooptación supone e implica aceptación, por parte del sujeto cooptado, de intereses que no son necesariamente educativos... y que llegan implícitamente a hacer parte de su discurso especializado. En respuesta a esto, las compensaciones son cifradas en dotaciones, recursos y prestigio 'académico'y social". (Op. Cit.: 25).

El análisis de estos aportes de Angulo Rasco permite enfatizar la consideración de los desarrollos llevados a cabo por los docentes de la Universidad de Buenos Aires cuyas cátedras fueron investigadas con relación a las características que asumen en los procesos innovadores protagónicos .

2. Innovación en el aula: el entramado entre el campo didáctico-curricular y la transición de paradigmas

Se trabajó esta temática a la luz de la lectura de investigaciones y ensayos que definieron, en gran parte, la constitución de una didáctica fundamentada crítica, centrada en los procesos que desarrolla un docente a partir del análisis de su práctica en el aula y definida en un contexto histórico de cambios paradigmáticos. Para los planteamientos aquí abordados se destaca una selección que conjuga los aportes de algunos autores considerados clásicos, junto a los de otros investigadores que en la actualidad incursionan

en el tema con lo que se hace posible la confrontación con los avances realizados en el presente trabajo.

Entre los primeros, considero en primer lugar a **Stenhouse**, quien en su obra, *Investigación y desarrollo del currículum* (1984), propone un tratamiento de los problemas curriculares desde la investigación y el perfeccionamiento del profesorado. Su propuesta de un currículum como proceso, plantea un modelo alternativo de elaboración de los planes de estudio con la participación tanto de los profesionales de la enseñanza como de los mismos responsables del diseño y desarrollo de la política curricular. Esto significa entender el currículum ligado a un proceso de investigación y desarrollo del profesor y a la innovación curricular a partir de los proyectos que los docentes realizan en las instituciones.

Los aportes más destacables que me permiten encarar el estudio de las cátedras protagónicas, se sintetizan en estos puntos: necesidad de un marco flexible para la experimentación e innovación curricular; consideración del currículum como instrumento potente para la transformación de la enseñanza, e instrumento inmediato, guía para el profesor; reconocimiento de la expresión de la teoría del conocimiento y de la educación en los materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza.

El modelo curricular basado en el proceso supone para Stenhouse poner en relación tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje, y la coherencia entre estos dos elementos y el proceso de enseñanza. Alrededor de estos puntos se aborda, en el desarrollo de las investigaciones que dan lugar a esta Tesis, la articulación dinámica entre conocimiento, contenido y método, y su resolución en la enseñanza y en el aprendizaje.

Con relación a los procesos educativos que se desarrollan en la universidad y la innovación, se reconocen antecedentes de la preocupación por desarrollar marcos pedagógicos apropiados en el nivel, en las diversas acciones de formación e intervención que se dan en nuestro país a partir de mediados del siglo XX. Se crean entonces las primeras unidades de Pedagogía Universitaria, en la Universidad de Buenos Aires y del Litoral, a la vez que se puede encontrar como tema de interés en pedagogos destacados

como Ricardo Nassif (1959), quien toma esta temática, articulándola con la formación del universitario en su dimensión pedagógica .

Décadas después Nassif retoma esta temática y escribe el artículo "Pedagogía universitaria y construcción de la universidad" (1974), en donde destaca la centralidad de una renovación pedagógica de la universidad para el cambio en la institución; al respecto señala: "Esta nueva idea de la Universidad es la que ha impuesto la existencia de una pedagogía universitaria que renueve viejos puntos de vista y amplíe sus dominios hasta tocar los mismos límites de la educación en cualquiera de sus aspectos. Una pedagogía universitaria renovada abarcará tópicos de la más diversa índole cuyo número variará según el criterio que se adopte, pero siempre sobre el supuesto de que la Universidad como organismo educativo encontrará apoyo en fundamentos pedagógicos expresos y científicamente logrados" (1974:407). Otro aporte al tema lo encuentro posteriormente en su obra póstuma *Teoría de la educación* (1980), en cuyo apartado, "Hacia una pedagogía de la Universidad", se destaca la búsqueda de especificidad de una reflexión sistemática sobre los problemas relacionados con la formación universitaria. Así lo entiende Nassif al expresar: "Aún con limitaciones que toda pedagogía naturalmente tiene, la universitaria logra significado preciso en tanto, dada la pedagogicidad de su campo, hace viable una conjunción de los otros enfoques, sin despojarlos de su personalidad y orientándolos en la dirección de una de las funciones nucleares de la Universidad. Ciertamente que no todos los problemas universitarios son pedagógicos, mas aún aquellos que escapan al quehacer pedagógico pueden ser comprendidos y, sobre todo, instrumentados por este desde su puesto de observación. Si algo es claro en Pedagogía universitaria es que, sean o no específicas las cuestiones de que trata, todas han de entrelazarse en una visión unitaria de la Universidad. Si esta visión falta, la nueva Universidad seguirá siendo un ideal lejano, inalcanzable" (op.cit: 311-2).

La obra de Menin *Pedagogía y Universidad* (1992) permite incursionar en las cuatro décadas de desarrollo de ese campo, y, a la vez, identificar problemáticas propias de la didáctica universitaria, aún cuando no se las denomine así. El autor (quien tuvo un rol protagónico en aquellas unidades pedagógicas universitarias mencionadas anteriormente) expresa " La pedagogía universitaria es la teoría y la práctica de la enseñanza que se realiza

de consuno en una institución concreta, llamada universidad. Sus requerimientos parten de un fenómeno social que implica la serie de aprendizajes singulares que realizan los adultos jóvenes. "(1992: 15).

En un sentido más específico en cuanto al ámbito de la didáctica universitaria es interesante el aporte sobre formas innovadoras de enseñanza en el nivel que, desde la práctica de intervención y la investigación, realizan los pedagogos mexicanos a partir del último cuarto del siglo XX.

Dos obras de Angel Díaz Barriga publicadas en la década del 80 revelan parte del pensamiento de la corriente crítica mexicana en la materia.¹⁶ Ellas son *Didáctica y currículum* (1984) y *Ensayos sobre la problemática curricular* (1990).

Esta primera versión de *Didáctica y currículum*, está organizada en cinco capítulos, siendo los dos primeros un caso de elaboración didáctica en los que la articulación entre fundamentos teóricos y propuesta para la acción muestra la posibilidad de desarrollar modelos sin caer en una didáctica prescriptiva. En el capítulo I, "La teoría curricular y la elaboración de programas" desarrolla, con miras a la formación pedagógica de los profesores de educación superior los elementos teórico-técnicos que les permita "interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción de aprendizaje que los lleve a propiciar en sus estudiantes aprendizajes de acuerdo con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor " (Díaz Barriga, 1984: p.13). Analiza las propuestas para la elaboración del programa escolar surgidas a mitad del siglo XX, estructuradas en dos bloques: el del surgimiento de la teoría curricular con Tyler y Taba, con la inclusión de componentes referenciales que le permiten al autor reconocer en esta una perspectiva amplia acerca de lo curricular, y la propuesta de modelo de instrucción de Mager, que Díaz Barriga reconoce, a partir de la preeminencia que se otorga a los objetivos conductuales, como una pieza clave del pensamiento pedagógico tecnocrático.

¹⁶ Las obras forman parte de la producción del autor en la época que integraba el cuerpo de investigadores del CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) de la UNAM, en cuya *Revista, Perfiles educativos*, apareció como artículo el capítulo I de *Didáctica y currículum*.

El capítulo 2, "Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio", avanza en la presentación de una estrategia que le permita al docente universitario programar su asignatura teniendo en cuenta fundamentos teóricos superadores del tecnicismo. El aporte de Díaz Barriga permite considerar el principio de contextualización que identifica la didáctica crítica como fundamento del primer momento básico en la programación: la construcción de un marco referencial.¹⁷

Esta misma temática es abordada en la otra obra, *Ensayos sobre la problemática curricular* con un enfoque comparativo; tiene como propósito primordial contribuir al esclarecimiento conceptual de la articulación que se señala entre la propuesta curricular y sus fundamentos, a la vez que revelar las características de la estrategia curricular que desarrolló la pedagogía norteamericana. Está organizada en seis capítulos; además del tema indicado, hace consideraciones acerca de la estructura que propone para el plan de estudios, del contenido y las teorías del aprendizaje, de la evaluación curricular y los alcances de esta problemática para la educación superior mexicana. El primer capítulo contrapone a la propuesta curricular estadounidense, dominante en el pensamiento pedagógico de la época, la propuesta curricular modular por objetos de transformación; esta última, fundamentada en los principios de la perspectiva crítica, surge de la práctica desarrollada por investigadores, docentes, políticos e integrantes de la gestión en el ámbito de la Universidad Autónoma de México, sede Xochimilco. Concreta la intención de desarrollar en lineamientos estratégicos con incidencia institucional, los principios de un marco teórico valorativo que incluye el análisis histórico de una práctica profesional específica como estructurante eje de la planificación del currículum universitario.

Una pedagoga mexicana que profundiza el análisis curricular en la Universidad, es Alicia de Alba (1991;1993; 2000), quien reconoce la crisis de la noción de currículum en la tensión que se da entre las posturas técnica y crítica que abordan esta problemática. A partir de esta perspectiva entiende el currículum como una propuesta político-educativa, como "... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada e

¹⁷ Dice Díaz Barriga: "...más que plantear los elementos para la elaboración de los programas nuestra propuesta se centra en la realización de tres momentos básicos: la construcción de un marco referencial, elaboración de un programa analítico e interpretación analítica del mismo..." (op.cit. p.31)

impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios; aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía...a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social"(1991: 38-9). La propuesta se organiza a través de lo que denomina "campos de conformación estructural curricular", concepto que hace referencia al conjunto de elementos curriculares que propician determinado tipo de formación en los alumnos universitarios. En un primer momento fueron categorizados cuatro campos de conformación estructural curricular (1991; 1993), (epistemológico-teórico, crítico-social, científico-tecnológico y de las prácticas profesionales), a los que posteriormente agrega un quinto, el relativo a la diferencia o la particularidad. (2000: 71-75).

Otras contribuciones significativas para el desarrollo del estudio de los procesos innovadores en el nivel del aula se encuentran en la literatura pedagógica y epistemológica en lengua portuguesa.

Una primera mención a una contribución significativa para revelar el pasaje de la perspectiva didáctica tecnicista a la crítica, la obra de Vera M. Candau *Ruma a uma nova didática*, (1995); reinserta en el ámbito de las ciencias de la educación brasileña, la enseñanza como objeto de la didáctica, entendida aquella como acto político humano, más allá de un mero instrumento de la técnica. Como texto breve y colectivo, sintetiza reflexiones elaboradas en un seminario de educadores y especialistas, el cual formó parte de las acciones de un movimiento que desarrolló en Brasil en la década del 80, orientado hacia la revisión de la disciplina. La metodología adoptada para su elaboración se constituye, en sí, en un caso de articulación teoría-práctica concretado en la inclusión de testimonios a partir de la elaboración conceptual, producto de un proceso participativo de reflexión. La primera de sus cuatro partes, "Didática: enfoque, objeto e conteúdo", aborda los problemas básicos de la disciplina en la actualidad, que surgen del reconocimiento de las características distintivas de la Didáctica Fundamentada, en contraposición a las definidas en una perspectiva tecnicista. Otro tema significativo es el relativo a la especificidad de la Didáctica, disciplina que se presenta con campo propio y

diferenciado de otras que analizan también lo que sucede en el aula. La relación forma-contenido es centro de preocupación de uno de los capítulos, derivando en el análisis de los planteos formalistas propios de la Didáctica tradicional y en la consideración de los aportes que la Pedagogía crítico social de los contenidos hace a una disciplina fundamentada; en breve síntesis señala el contenido como estructura y organización interna de cada área de conocimiento como un elemento estructurante del método didáctico. Esta noción de estructurante, aplicada a uno de los componentes técnicos de la situación didáctica, constituyó en un aporte significativo para la elaboración de categorías.

Dentro de nuestro país, una fuente de interés en el ámbito de la didáctica universitaria, son los proyectos de investigación que desarrolló en la última década **Edith Litwin y su equipo**, centrados en dos objetos principales: las configuraciones didácticas en el campo de las ciencias sociales en la universidad y la definición de las nuevas problemáticas didácticas.¹⁸

La primera investigación estuvo orientada a establecer un marco teórico explicativo que permitiera analizar las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad. Toma como base los aportes de la psicología cognitiva, el estudio de la clase reflexiva, la comunicación didáctica y la perspectiva moral, fuentes que contribuyen a la construcción de la categoría principal de la obra de Litwin, la configuración didáctica; esta es entendida como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento...en la que se pueden reconocer los *modos* como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el *tratamiento de los contenidos*, su particular *recorte*, los *supuestos* que maneja respecto del *aprendizaje*, la utilización de las *prácticas metacognitivas*, los *vínculos* que establece en la clase *con las prácticas profesionales* involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de *negociación de significados* que genera, las *relaciones entre la práctica y la teoría* que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar". (Litwin, 1997: 13-4). (El subrayado es mío). Establece ocho tipos de configuraciones didácticas, que a su vez agrupa en tres mayores: las configuraciones que siguen una

¹⁸ Se conformaron dos proyectos colectivos importantes con sede en el IICE (FFyL, UBA): Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Una nueva agenda para la didáctica.

secuencia progresiva no lineal, las que se construyen en torno de un objeto paradigmático y las que constituyen narrativas metaanalíticas. Diferencia de las anteriores a las "configuraciones de borde" correspondientes a clases estructuradas por los problemas de la comprensión de los alumnos. Esta tipología sobre configuraciones, permitió avanzar en la definición de categorías relativas a las situaciones de enseñanza observadas en las clases analizadas como parte de los casos incluidos.

Otras investigaciones de este equipo están relacionadas con recortes particulares de esta nueva agenda de la didáctica, que se puede relacionar con el desarrollo de los hallazgos de este trabajo de investigación. Una es la referida a las actividades para la construcción del conocimiento como forma de vinculación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad (Monteverde, 1997).¹⁹ Esta investigación tiene como objetivo principal analizar las propuestas de actividades que realizan los docentes, diferenciar estilos en las que realiza el alumno y reconocer las que, organizadas por el docente, posibiliten la comprensión en el marco de las relaciones de las clases teóricas y las prácticas. Trabaja la categoría de *actividad*, entendida como conjunto coherente de comportamientos y estilos de acción, que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por el profesor como por el alumno.

En la investigación de Libedinsky acerca de las innovaciones en instituciones de nivel medio,²⁰ se hacen presentes las nuevas problemáticas en la agenda de la didáctica a través de la indagación de casos de articulación de tecnología educativa y enseñanza, en escuelas de nivel medio capitalinas.

En la tesis de maestría "La enseñanza en la universidad y sus relaciones con la práctica profesional en las Ciencias Sociales" (Eder, 2000)²¹ se presenta una investigación centrada en analizar cómo incide la práctica profesional de los docentes universitarios de Ciencias Sociales en la elaboración de su propuesta didáctica. Se presentan tres tipos de

¹⁹ "Las actividades para la construcción del conocimiento en los campos disciplinares, como forma de vinculación teoría y práctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la universidad.". Proyecto de Tesis de Maestría en Didáctica de Ana Clara Monteverde. Directora: Edith Litwin.

²⁰ Corresponde a su Tesis de la Maestría en Didáctica, que posteriormente fue publicada con el título *La innovación en la enseñanza* (2001).

²¹ Eder, M.L.: "La enseñanza en la universidad y sus relaciones con la práctica profesional en las Ciencias Sociales".

vínculos entre la práctica profesional y la enseñanza en este campo: escisión, dependencia y reconocimiento. Eder construye dos categorías explicativas acerca del lugar que la práctica de la investigación tiene en la enseñanza; ellas son la *dependencia temática*, entendida como la propia de un docente que enseña aquello que conforma su área de investigación, y la de *impacto de oficio*, aquella que se convierte en parte constitutiva del ser docente universitario.

Las investigaciones realizadas por Donato (2000), Calvo (2001), De Micheli (1996; 2001) y Echagüe (2002) en el campo de la didáctica universitaria permiten, en situaciones específicas, constatar la dimensión que adquieren las problemáticas de la innovación -con eje en la articulación teoría-práctica- en el contexto de universidades argentinas, y aportan nuevos avances para lo sustentado aquí, tal como se analiza en el capítulo correspondiente.* La investigación de María Donato en el área de las ciencias veterinarias me permite analizar la problemática de las estructuras didácticas en el aula universitaria y la tipología creada en torno a los ejes de transmisión del conocimiento, construcción del conocimiento y práctica profesional supervisada. En otro orden, De Micheli también aborda estudios orientados a la construcción de didácticas específicas universitarias, a partir de diagnóstico de las representaciones que traen los estudiantes ingresantes a la universidad, acerca del objeto disciplinar. La investigación de Echagüe, dentro del campo de ciencias de la salud, avanza en el reconocimiento de puntos de interés para la mejora de la enseñanza universitaria específica, ligada a la temática de la profesión. Por último, Gladys Calvo, en su investigación, analiza la situación curricular de una Facultad del área de humanidades, indagando las representaciones sociales que tienen los estudiantes al respecto; aparecen así, dentro de otros ejes, la relación teoría-práctica y la formación en una profesión, como significativos en esa representación.

En la búsqueda de una definición situacional de la innovación, ocupó un lugar central para su comprensión, el encuentro, en el ámbito de las ciencias sociales en lengua portuguesa, con las obras de Boaventura de Sousa Santos referidas a la transición paradigmática.

* Véase Cap. V.

Se destacan dos obras que manifiestan el pensamiento de Santos: *Pela mao de Alice. O social e o político en la postmodernidad* (1995) y *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência* (2000). La hipótesis fundamental de Santos se refiere a la vinculación de las formas del conocimiento con las prácticas sociales, de manera que sus obras se proponen analizar la transición entre los paradigmas epistemológicos (correspondiente al pasaje de la ciencia moderna a la posmoderna) articulados con la transición de paradigmas sociales, entendidos como modos básicos de organizar y vivir la vida en sociedad. En la primera obra (1995) desarrolla las reflexiones teóricas que fundamentaron su investigación sobre el tema, incluyendo sus consideraciones sobre el marxismo en el marco de la tradición teórica de la sociología. Realiza un detenido análisis del proceso desarrollado históricamente por la universidad desde su creación, para concluir con las características de la institución en la actualidad; presenta para ello las tres crisis que la representan: la de hegemonía, la de legitimidad y la institucional. En este marco que combina el análisis con la prospectiva, sostiene que la universidad se enfrenta con la eventualidad de profundos cambios estructurales. De allí propone pasar de "la idea de la universidad a la universidad de las ideas" pautada por la ciencia posmoderna, para la que enuncia un conjunto de tesis que orienten el proceso de construcción de ese modelo. El segundo texto (2000) lleva como subtítulo *Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática* (la traducción es mía) y ese es el espíritu que anima el desarrollo de la obra: encontrar en el proceso mismo de la transición (que caracteriza con la metáfora de la excavación histórica) las líneas que definen el nuevo paradigma, reconocido como emancipatorio. Categorías como "comunidades domésticas cooperativas", "comunidades ameba", "frontera", "sur" aparecen como emancipaciones de lo que el autor denomina "mapas de transición paradigmática".

La articulación entre este encuadre epistemológico y el tema de la innovación didáctico-curricular en su vinculación con un contexto más amplio, adquiere significación especial en las investigaciones realizadas por los equipos que se desarrollaron en las universidades brasileñas de la región sur, en particular los dirigidos por Da Cunha y Leite, con quienes hemos compartido líneas de preocupación conceptual y metodológica referidas a la enseñanza en la universidad.

Concretaré estos aportes en la referencia a tres de sus obras: *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade* (1996), de Da Cunha y Leite, *Universidade futurante* (1997), de Leite, Morosini y un equipo, y *O professor universitário na transição de paradigmas* (1998), de Da Cunha. Se incluye también la tesis doctoral de Cleoní Fernandes (con la dirección de Leite) sobre "*Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa y territorialidad*" (1999).

Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade (1996), concreta los hallazgos de una investigación realizada entre 1991 y 1996 por un equipo interinstitucional de dos universidades públicas brasileñas (UFRGS y UFPel); es una obra que se orienta hacia el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las universidades, recurriendo a explicaciones que van más allá del ámbito pedagógico; esto es "*relacionándolas con los valores que caracterizan el campo científico de las carreras universitarias en su intercambio con las estructuras de poder presentes en la sociedad contemporánea*" (p.9). Parten del análisis de carreras como Medicina, Física, Pedagogía (en la UFRGS) y Odontología, Ingeniería Agrícola y Pedagogía (en la UFPel), para lo cual utilizan contribuciones teóricas de Bourdieu, Fernández Enguita y Bernstein. De Bordieu transfieren el concepto de campo científico a la consideración de los intereses y valores que caracterizan cada una de las profesiones en estudio y que, en parte, definen las decisiones pedagógicas relativas al currículum, la enseñanza, la evaluación y las relaciones entre profesores y estudiantes. Estas definiciones teóricas son coincidentes con el marco conceptual que se desarrolla para la temática de profesión en el presente trabajo, basado en Bourdieu²² (2000) y en la obra de Tenti Fanfani (1989). Da Cunha y Leite, por su parte, utilizan la clasificación de las profesiones de Fernández Enguita, en profesiones liberales, profesiones (académico científicas) y semiprofesiones, para reconocer cuál es el valor científico social atribuido a los campos de conocimiento en las carreras estudiadas. Por último las investigadoras hacen suyos para el estudio de esas carreras universitarias, los aportes de Bernstein sobre la relación entre las formas sociales de selección, clasificación, distribución, transmisión y evaluación del conocimiento educacional, por un lado, y la distribución de poder y los principios de control social, por el otro. Estas articulaciones

²² Me refiero, en especial, a la obra clásica de Bourdieu, *El campo científico*, (2000) cuya primera versión fue publicada como *Le champ scientifique*, en 1976, en Actes de la recherche en sciences sociales, No.1-2.

hechas entre grupos de profesiones universitarias y tipos de currículum y formas de enseñanza me permitieron avanzar en el análisis de los casos incluidos.

La obra *Universidad futurante*, publicada en 1997 en Brasil, remite a la obra del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, en la referencia a la ciencia revolucionaria como futurante; esto es, la ciencia que rompe con el paradigma de la normalidad, la que revela la construcción silenciosa que pueden hacer los actores que trabajan en lo cotidiano de la universidad, en sus aulas y laboratorios. *Universidad futurante*, obra coordinada por Leite y Morosini, concita a un colectivo de investigadores sobre educación superior, sociólogos y pedagogos interesados por un abordaje no tecnicista de las prácticas en este campo. La primera parte del libro analiza la problemática de la situación actual de la universidad en la tensión entre modernidad y posmodernidad. El capítulo 1 (Braga, Leite y Genro, 1997) se dedica específicamente a la innovación en la universidad con una perspectiva diferente de la tecnicista, esto es, como ruptura con los paradigmas de la modernidad. Con base en el pensamiento de Santos, desarrollan los rasgos identificatorios de la innovación que caracterizan los casos incluidos en la investigación sobre distintos aspectos: evaluación, extensión y educación popular, educación a distancia, examen de ingreso, aula universitaria. Entienden que la innovación que se genera en la incertidumbre paradigmática, se caracteriza en la tensión entre regulación y emancipación; por tanto se constituye en la articulación de racionalidades que van más allá de lo cognoscitivo-instrumental. En una perspectiva contextualizada de los procesos pedagógicos y didácticos, aportan la categoría de innovación paradigmática, que constituye una ruptura del sistema conservador y neoliberal existente.

La segunda parte "Aula universitaria" incluye un capítulo de M.I. Da Cunha (1997) donde, también a partir de la perspectiva planteada por Santos, analiza las relaciones que se dan en el aula universitaria como espacio de innovación. Se refiere, en especial, a las formas alternativas de trabajos que significan un quiebre en la estructura tradicional e interfieren en las tensiones que caracterizan los tiempos de transición entre paradigmas. En una perspectiva confluyente con nuestros trabajos, reconoce que esta mirada sobre la innovación es diferente de la tecnicista, a la que identifica con el simple agregado de nuevos elementos tecnológicos y permite vislumbrar la conformación de propuestas emancipadoras en el ámbito universitario.

M. I. Da Cunha en *O professor universitario na transição de paradigmas* (1998) trabaja a partir de los hallazgos de una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la práctica pedagógica de la enseñanza superior. Esta investigación avanza en el análisis de las motivaciones del docente preocupado por realizar rupturas con el paradigma tradicional de enseñanza universitaria, creando así nuevas alternativas de aprendizaje. En los primeros capítulos relaciona este problema con los paradigmas epistemológicos socioculturales en los que se enmarca,²³ para avanzar en el abordaje del encuadre metodológico de la investigación centrado en las narrativas como explicitadoras y productoras de conocimiento. Desde allí analiza la historia de trece profesores de distintos campos del conocimiento, para derivar hacia la definición de las categorías en que estructura la información, tales como: relación profesor-alumno, relación teoría-práctica, relación enseñanza-investigación, organización del trabajo en el aula, concepción del conocimiento, formas de evaluación, inserción en el plano político social más amplio, e interdisciplinariedad. Se consideran particularmente algunos rasgos que identifican al profesor que vive la transición paradigmática; principalmente se refieren a un profesor que se confronta con su propia historia y sus narrativas, que siente cierto grado de insatisfacción con lo que hace, que reconoce en su trayectoria alguna experiencia diferenciada que lo impresionó, y que tiene oportunidad de ser protagónico de su propio hacer. Las conclusiones de la investigación también presentan las condiciones facilitadoras de los procesos innovadores, las concepciones y compromisos que asumen esos docentes, así como las características de los métodos de trabajo que desarrollan.

La tesis doctoral de Cleoní Fernandes²⁴ considera cómo las dimensiones técnicas de la didáctica cobran sentido a la luz del análisis de dimensiones sociopolíticas, recorriendo un camino donde la práctica en el aula universitaria se enlaza con la teoría pedagógica que fundamenta, prioritariamente, en el pensamiento de Paulo Freire. En este

²³ La autora elabora un cuadro comparativo propio sobre tendencias paradigmáticas de las ciencias, a partir del análisis de *De la mano de Alicia* de B. de Sousa Santos, sumamente útil para precisar algunos pares de opuestos. (op.cit. p. 78)

²⁴ En agosto de ese año fui invitada por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul para participar como miembro externo del Jurado de la tesis de doctorado, "Sala de aula universitaria: ruptura, memoria educativa y territorialidad", ocasión donde pude profundizar en el trabajo de Fernandes.

sentido utiliza categorías como *práctica pedagógica dialógica universitaria*²⁵ aplicable a los mecanismos de negociación de trabajos, plazos de entrega, evaluación, en los que se denota una relación también alternativa entre profesores y estudiantes. Con el objeto de indagar acerca de cómo se daba la organización del trabajo pedagógico, tomó como casos la práctica en el aula de profesores de Arquitectura y urbanismo, Física, Agronomía, Matemática y Nutrición. Como metodología utilizó los principios de la investigación etnográfica, centrándose en la interacción constante entre investigador y objeto investigado, por lo que hizo uso de la observación participante, la entrevista semiestructurada individual a profesores y colectiva a alumnos, así como el análisis de documentos didácticos y curriculares. Los resultados de la investigación y los análisis de Fernandes en su obra permiten avanzar en la identificación de las innovaciones en la universidad, en especial en aspectos como los siguientes: la valorización que los estudiantes hacen del dominio del contenido por el profesor, la explicitación que hacen esos docentes de su compromiso político, la valorización de los mismos sobre su producción pedagógica.

3. La profesión como estructurante privilegiado de la enseñanza universitaria

El estudio de las innovaciones didáctico-curriculares en el contexto universitario permitió profundizar el análisis de ese estructurante privilegiado de la enseñanza en el nivel que es la profesión.

Se destaca la incidencia en la concreción de este propósito, además de las investigaciones ya mencionadas (en especial las de Díaz Barriga, Da Cunha y Leite) de los aportes de las obras de Tenti Fanfani, Becher y Follari y Berruezo.

²⁵ Práctica pedagógica en este sentido se define como "... la práctica intencional de enseñanza y de aprendizaje, no reducida a la cuestión didáctica o a las metodologías de estudiar y de aprender, sino articulada a la educación como práctica social y al conocimiento como producción histórica y social, fechado y situado, en una relación dialéctica entre práctica-teoría, contenido-forma". Op.cit., p.176.

Tenti Fanfani en su obra (1989),²⁶ desarrolla la relación entre universidad y profesión desde diferentes enfoques: histórico, social, teórico e institucional. La evolución de las profesiones y su expansión se enmarca en el cambio de la concepción del saber, desde su origen espontáneo, empírico y tradicional hacia la racionalidad del saber. Conjuntamente con este pasaje, se da la aparición de la formación profesional. Siguiendo a Max Weber, señala que “el cambio de la forma de la educación está asociada con el proceso de expansión de una humanidad profesional y especializada”. Desde el enfoque teórico, utiliza el concepto de campo de Bourdieu²⁷ y aplica sus connotaciones al caso de la profesión; al respecto afirma: *“En el campo académico-profesional, la constitución de especialidades y carreras supone siempre la constitución de un grupo de especialistas que reivindican el dominio de un corpus de normas y saberes explícitos, deliberadamente sistematizados (las disciplinas autónomas) en el marco de instituciones socialmente encargadas de reproducirlos mediante una acción pedagógica expresa (plan de estudios)”* (1989: 34).

Becher (1993; 2001) encara sus investigaciones acerca de la relación entre profesión y especialidades y subespecialidades disciplinarias, insertando esta problemática en el debate que en el estudio de las profesiones reconoce dos posiciones: la que considera el profesionalismo como un todo, y en este sentido se acentúa el enfoque de la profesión académica, y aquella otra que vislumbra la multiplicidad de grupos profesionales en la comunidad universitaria. Por un lado, el camino de la problemática a partir de un enfoque antropológico, que le hace entender a las comunidades académicas como “tribus”²⁸; por el

²⁶ Se trata de la primera parte de *Universidad y Profesiones, Crisis y alternativas*, escrito con Gómez Campo. Esa primera parte se estructura, a su vez, en tres partes: “Elementos de teoría y análisis histórico”; “Las profesiones modernas, crisis y alternativas” y “Hacia el cambio planificado”.

²⁷ Bourdieu lo define así (2000: 12): “El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia”.

²⁸ Becher abre su libro *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, con una cita de F.G. Bailey: “Cada tribu posee un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos, va a la guerra, tiene una lengua o, al menos, un dialecto distintivo y diversas maneras de demostrar que es diferente a las otras”. Más adelante en el Prefacio aclara: “...hallé una forma de desarrollar más activamente mi interés por trazar un mapa del multicolor territorio del conocimiento académico y por explorar las diversas características de quienes lo habitan y cultivan. Si me siento obligado con el físico que

otro, las categorías que construye a partir de relacionar culturas disciplinarias y naturaleza del conocimiento con los grupos disciplinarios, según su inclusión en una tipología de las ciencias ("duras-blandas", "puras-aplicadas"). Las conclusiones generales, como las anteriores, orientan una derivación, dentro del encuadre amplio de la didáctica universitaria, hacia la construcción de didácticas específicas, ya que afirma la necesidad de subrayar la interdependencia entre las posiciones "universalistas" y "particularistas" de la profesión académica. Al respecto concluye " *Las posiciones polares expresan una desconfianza agnóstica: su implicación es que en el fondo no es posible conocer la profesión académica. Este agnosticismo es innecesario. Los puntos comunes entre los diferentes elementos de la vida académica pueden verse tan claramente como las divergencias... Paradójicamente mientras más se representen los componentes del mundo académico como fragmentados y particularizados y mientras más fácilmente se pueda demostrar que esos componentes se encuentran en un estado constante de cambio, más inclinado se estará a percibir ese mundo como un todo*". (1993: 77).

La investigación llevada a cabo por Follari y Berruezo (1981) traslada la perspectiva teórica crítica al campo de la revisión de propuestas curriculares en la universidad. La propuesta estratégica está basada en la definición de la práctica profesional como eje de los procesos curriculares. Los componentes para el análisis comprenden la definición de la profesión, la determinación del campo profesional, el reconocimiento de los momentos históricos del contexto nacional, el análisis histórico de la práctica profesional, el análisis del campo profesional en la situación actual y la estructura pedagógica. A partir del encuadre teórico derivado de la experiencia alternativa desarrollada en la Universidad Autónoma de México, sede Xochimilco, clasifican las prácticas de una determinada profesión, en un corte diacrónico, en: *decadente*, o práctica que se está haciendo obsoleta, *dominante*, como la práctica más generalizada y *emergente* o la nueva práctica que se está gestando y ganando espacio en la concreción de las acciones de esa profesión (1981: 168). Esta clasificación me permite avanzar en el análisis de la

escribió *The Two cultures* por hacerme pensar en el asunto, le debo al antropólogo Clifford Geertz, más que a nadie, la inspiración sobre cómo abordarlo. Su artículo inédito "Toward an ethnography of disciplines"[Hacia una etnografía de las disciplinas] (Geertz, 1976; parcialmente reproducido en Geertz, 1983) me llevó a realizar la investigación en la que se basa el presente estudio". (2001: 13)

formación en la profesión que se proponen las cátedras innovadoras desde una perspectiva dialéctica de estos procesos.

Si bien sus investigaciones abordan prioritariamente una perspectiva macroestructural de esta problemática, se incluyen también en este apartado los estudios de Riquelme (1989), (1990), (2000), que articulan universidad-profesión y mundo del trabajo en general, posibilitando la construcción del marco contextual donde se desarrollan los procesos del aula, así como los referidos a la formación inicial en el mundo profesional (1997).

4. Articulación teoría-práctica en distintas dimensiones

El núcleo problemático principal me exigió el rastreo bibliográfico en las diferentes dimensiones en que se lo trabajó, epistemológica, pedagógica, didáctica, centrandose en especial en el análisis de obras de autores de distinta trayectoria en cada especialidad. En este capítulo se hace referencia a los trabajos de Kosik, Bernstein, Heller, Carr, Kemmis, Grundy, Schön y Wachowitz.

El texto clásico de Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, (Estudios sobre los problemas del hombre y el mundo) (1967), está estructurado en cuatro capítulos: "Dialéctica de la totalidad concreta", "Economía y Filosofía", "Filosofía y Economía" y "Praxis y totalidad", no obstante lo cual en palabras del autor en el prólogo, constituye un todo único. En su abordaje epistemológico el filósofo marxista rechaza el concepto del conocimiento como reproducción en tanto este aparece desligado de la creación humana; trabaja en profundidad la categoría de praxis que, junto a la de totalidad, se constituye en el nodo central de la obra, en cuanto a su derivación para este trabajo se refiere. En la perspectiva dialéctica que él desarrolla, praxis se constituye en el modo específico de ser del hombre, que forma parte de todas sus manifestaciones, que posibilita la transformación de la realidad. No hay oposición entre teoría y práctica, y esta adquiere una relevancia que es desconocida en el encuadre epistemológico clásico: "*La práctica es, en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por ello la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es una actividad práctica*

opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.

La práctica es activa y produce históricamente -es decir, continuamente renueva y constituye prácticamente- ...Por cuanto que la realidad humano-social es creada por la praxis, la historia se presenta como un proceso práctico, en el curso del cual lo humano se distingue de lo no humano; o sea, lo que es humano o no humano no se encuentra ya predeterminado, sino que determinan en la historia a través de una diferenciación práctica" (1967: 240).

A la comprensión dialéctica de la articulación entre teoría y práctica aporta el pensamiento de **Richard Bernstein** (1995) en su análisis de conceptos asociados a la praxis (como son el de phronesis, techné, discurso práctico y juicio); reconociendo su pertenencia a la inserción en el debate entre objetivismo y relativismo en ciencias sociales. Bernstein destaca la necesidad de plantear este movimiento, *"más que como una confusa actividad teórica, como una tarea práctica que permita orientar y dar dirección a nuestra praxis colectiva"* (1995: XV).

Este problema del conocimiento en las Ciencias Sociales nos acerca al pensamiento de **Agnes Heller**, con distinta intención en dos de sus obras: *Sociología de la vida cotidiana* (1977) y *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural* (escrita con Ferenc Feher) (1989). *Sociología de la vida cotidiana* está estructurada en cuatro partes, en la tercera considera las características del marco estructural de la vida cotidiana a partir del análisis de los conceptos filosóficos de "en sí" y "para sí", a los que interpreta, desde la perspectiva marxista, como relativos. En el abordaje de las actividades genéricas en-sí, distingue tres formas de objetivación de esas actividades: el mundo de las cosas, el de los usos y el del lenguaje. Articula a este último con la realización del pensamiento, reconociendo el papel insustituible del lenguaje para que un producto mental se incorpore como hecho social; *"...una solución sólo se generaliza cuando es comunicada"* (1977: 244), afirma. A partir de los conceptos de Lefevre²⁹ de praxis inventiva y repetitiva, en el sentido

²⁹ H. Lefèvre, *Critique de la vie quotidienne*, citado por Heller (1977: 244).

onto y filogenético, Heller desarrolla las características de ambas categorías.³⁰ En primer lugar hace la salvedad de que considera la praxis en un sentido amplio, donde incluye también el trabajo mental. La praxis inventiva produce algo nuevo, constituye la solución de un problema de manera intencional (aún cuando la intención no sea preestablecida sino que aparezca en el curso de la acción); es el campo donde opera el pensamiento en sentido estricto. Estas notas la distinguen de la praxis repetitiva -la repetición de esquemas prácticos desarrollados precedentemente-. Incluye el pensar repetitivo, un proceso mental sumamente abreviado, que puede producirse espontáneamente, y que se corresponde con un sistema de reflejos condicionados. De allí que posibilita un actuar rápido, preciso y que da lugar a la simultaneidad de las acciones, lo cual puede inducir a la generalización sin proceso. Por lo tanto puede conducir a cierta rigidez en la acción y el pensamiento del hombre, a la vez que reducir su sensibilidad hacia los nuevos fenómenos o problemas implícitos en esa praxis.³¹

La otra obra de Heller *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, 1989, en especial en su parte i, relativa a la cultura posmoderna, se relaciona con nuestra temática en dos sentidos: uno, el análisis de lo que significa la comprensión en las ciencias sociales, diferenciando para ello el concepto de hermenéutica en ciencias sociales como búsqueda de un significado en el seno de esas disciplinas, del concepto de hermenéutica de las ciencias sociales como comprensión de la conciencia de la modernidad. Dentro de este análisis que conduce a la indagación de la verosimilitud acerca del conocimiento en las ciencias sociales, presenta los conceptos de núcleo y anillo como dos aspectos a considerar en una obra, producto de esas ciencias.³² El conocimiento nuclear es aquel que remite a los datos acerca de ese objeto, mientras que el conocimiento anular hace alusión a la teoría, a la interpretación, al discernimiento.³³

³⁰ Agradezco a Hilda Santos haber destacado este capítulo de Heller en nuestras conversaciones sobre innovación en el IICE en 1991.

³¹ Heller op.cit.: 244-250.

³² Agradezco a Federico Schuster haberme acercado a estos conceptos en su utilización a la evaluación de propuestas curriculares y que yo, por derivación, usé para avanzar en la comprensión de la articulación teoría-práctica.

³³ El párrafo sobre este tema es el siguiente: " El *conocimiento nuclear* es aquel del que uno tiene buenas razones para creer que cualquier persona llegará a él, si esa persona estudia todas las fuentes a su disposición, observa por completo los fenómenos relevantes y entra en discusión con los miembros de la comunidad

La relación teoría-práctica, como problema didáctico-curricular, (en sus dos vertientes: como situación general de enseñanza y de aprendizaje, y como situación específica relativa a la formación de los docentes), se incluye en la perspectiva dialéctica, por lo que se la considera como una instancia de articulación. Esto es como una práctica superadora del aislamiento y la autonomía con que son abordados habitualmente los momentos teóricos y prácticos en los contextos institucionales educativos. Los aportes de Carr y Kemmis (1988; 1990; 1996³⁴) y de Grundy (1991) con relación a la interpretación del currículum y de la enseñanza como construcción social, en el marco de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, permiten avanzar en la identificación y posterior categorización de innovaciones en el aula universitaria “más allá” del encuadre tecnicista, soporte teórico de la separación antes mencionada.

Carr y Kemmis (1988) desarrollan en el campo de la teoría, la investigación y la práctica del currículum el encuadre de la Escuela de Frankfurt, haciendo suyo para ese campo el reconocimiento de que la ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la transformación del objeto que estudia. En su propuesta de intervención para el campo de la enseñanza incorpora el pensamiento de Paulo Freire, en especial en lo relativo al proceso de concientización y la creación de comunidades críticas de enseñantes que, a través de la investigación participativa, se orienten a la transformación de lo indagado.

El pensamiento de Kemmis se continúa en el Prólogo de la obra de Carr *Hacia una ciencia crítica de la educación* (1990), en especial en sus reflexiones sobre la práctica. Al respecto señala que el significado de la práctica se construye en cuatro sentidos: con relación a las intenciones de quien ejerce la práctica, con la naturaleza social del significado de esa práctica, con su carácter histórico y con su carácter político. La reconstitución de estas cuatro dimensiones son desarrolladas por Carr en el cuerpo de la

científica familiarizada con el tema a estudiar, y lleva a cabo todas estas cosas desde *cualquier perspectiva*. El *conocimiento anular* es conocimiento (discernimiento, teoría, interpretación comprensión) al cual uno no llega desde un punto de vista concreto, la perspectiva o el interés cultural no son compartidos con los demás, ante el telón de fondo de ciertas experiencias vitales, individuales o colectivas.

³⁴ Se trata de las publicaciones de la obra de Wilfred Carr: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes. 1990, que después fue objeto de otra publicación en español bajo el título de: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata. 1996.

obra mencionada, en especial en la primera parte, *Teoría y práctica de la educación*, donde reconoce teoría y práctica como mutuamente constitutivas. A partir de una crítica del enfoque empirista acerca de este problema llega a tres conclusiones relativas a las consecuencias de ese pensamiento en educación que pueden sintetizarse en la fragmentación del concepto de educación como praxis; la distorsión del concepto de educación como teoría en la transición del pre-empirismo al pos-empirismo, sólo superable por una integración de lo moral; y la imposibilidad de construir teoría educacional sin apelar a la reinterpretación de su pasado.³⁵

Shirley Grundy en *Producto o praxis del currículum* (1991) parte del análisis de la confusión entre estructura y fundamentos del currículum en la teorización y en las propuestas curriculares. Grundy que utiliza los aportes de Apple y Giroux, entre otros, reconoce el currículum no sólo como objeto teórico sino como "...una construcción cultural...una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas" (1991: 19-20). A partir de este reconocimiento afirma la característica situacional del objeto a indagar: "Ningún currículum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela"(1991: 22). Estas aseveraciones se complementan con el reconocimiento del currículum como construcción histórica, lo que le permite fundamentarse en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jurgen Habermas para abordar esa cuestión. Como parte de las investigaciones que desarrolla, realiza un análisis de proyectos curriculares, a los que identifica con cada uno de esos intereses técnico, práctico y emancipatorio.

³⁵ Al respecto afirma Carr: "...el concepto de 'sabiduría práctica' ha quedado obsoleto y la práctica educacional reducida a una destreza técnica mundana en la que las cuestiones no técnicas, no expertas, acerca de los fines morales de la educación, ya no son reconocibles. Privada tanto de los recursos culturales como del apoyo intelectual, apenas es de extrañar que nuestra concepción de la educación como una especie de *praxis* se haya fragmentado y en gran medida haya desaparecido"... "en el curso de su transición desde una cultura pre-empirista a una cultura posempirista a una cultura post-empirista, nuestro concepto de teoría teoría educacional se ha distorsionado y...solamente una cultura que permita que la teorización educacional sea interpretada como una forma de discurso moral dirigido por todos aquellos que están implicados en la educación, podría evitar semejante distorsión"... "cualquier intento de examinar el futuro de la teoría educacional, debe estar parcialmente constituido por un intento de re-interpretar su pasado". (1990: 99-100).

La relación teoría-práctica como problema relevante en los procesos formativos de los adultos³⁶ y particularmente de los profesionales -incluyendo los docentes en el grado o en posgrado-, es también abordada aquí desde la consideración de las obras de Schön (1992;1998) acerca de la *reflexión en la acción*; esta, entendida como función crítica para descubrir el conocimiento en acción, da lugar a la construcción de una nueva epistemología que se opone a la concepción positivista de este tipo de conocimiento; este se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables o no, ejecutadas en forma espontánea y hábil, generalmente no explicitadas, de no mediar una reflexión intencional.

Schön (1998³⁷) analiza diferentes contextos profesionales para trabajar la problemática de la reflexión desde la acción, en primer lugar el del diseño, que le sirve de matriz para continuar con el de la psicoterapia, la ingeniería, la planificación urbana y la dirección (management). En este mismo texto realiza una comparación sustantiva entre las competencias y características -en sus relaciones con el cliente -o destinatario de su trabajo- de un profesional reflexivo, y las que definen a un experto que sustenta un contrato "tradicional".³⁸

En *La formación de profesionales reflexivos* (1992), Schön incluye la enseñanza en otros campos profesionales, como la interpretación musical y la orientación y consejo, para analizar cómo funciona en estos casos la reflexión en la acción. Señala (en la misma línea que los planteos hechos por Becher para el reconocimiento del campo profesional académico) que "Estas indagaciones subrayan las semejanzas en los procesos por los que

³⁶ Sobre este tema fue de gran valor una reunión que mantuvimos nuestro equipo de investigación con Amanda Toubes, a quien agradezco su esclarecedora mirada para definir las vías principales de la articulación teoría-práctica, ubicadas en el primer nivel de categorías acerca de dicha articulación en este estudio.

³⁷ Esta obra, *El profesional reflexivo*, si bien fue publicada en castellano en 1998 con posterioridad a *La formación de profesionales reflexivos* (1992), es de realización anterior; apareció en su idioma original en 1983 con el título de *The reflective practitioner, how professionals think in action* (Basic Books, Massachusetts), mientras que aquella otra se publicó en inglés en 1987, bajo el título de *Educating the reflective practitioner* (Jossey-Bass, S. Francisco).

³⁸ Una de las notas más interesante de estos opuestos es la que relativa al dominio del conocimiento en ambos roles:

"[Experto] Se supone que yo soy el que sabe, y debo reivindicar que así sea, indiferente a mi propia incertidumbre".

"[Profesional reflexivo] Se supone que yo soy el que sabe, pero no soy el único en situación de tener conocimiento relevante e importante. Mis incertidumbres pueden ser una fuente de aprendizaje para mí y para los demás". (1998: 263)

los estudiantes aprenden - o no aprenden- el arte de la práctica del diseño y, por otra parte, destacan cómo varían el aprendizaje y la tutorización en función del medio y del contenido de la práctica". (1992: 10)

A partir de sus trabajos en los campos mencionados anteriormente, en donde se articulan las prácticas de intervención con la investigación, Schön propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y concretar esa formación: el *practicum reflexivo*. Este espacio es visto como un lugar donde los docentes -expertos profesionales en su campo-, ayudan a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión, a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de un diálogo entre ambos. El docente, en su rol de tutor, y el grupo de estudiantes son los dos dispositivos que caracterizan el *practicum reflexivo*, contribuyendo al aprendizaje de la profesión.

Schön reconoce tres modelos de formación en la práctica profesional que corresponden a tres campos diferenciados: uno para la demostración en las artes musicales y el diseño ("sígame"); otro para el desarrollo de la puesta en acción reflexionada desde el marco conceptual a través de un proceso de indagación colaborativa ("experimentación compartida") y un último campo para el análisis reflexivo alterno de la práctica profesional del docente tutor o del estudiante, ("sala de los espejos"), apropiado para la formación en la profesión psicoanalítica.³⁹

En nuestro contexto institucional, se tomó contacto con las investigaciones que desarrolla Andreozzi, (como integrante del equipo que estudia la problemática de Instituciones Educativas⁴⁰) en torno al papel que juegan las prácticas de formación en el

³⁹ Señala al respecto: "En la experimentación compartida, la habilidad del tutor descansa en la tarea de ayudar a un estudiante a formular las cualidades que necesita adquirir para, posteriormente, bien por demostración bien por descripción, explorar diferentes maneras de llevarla a la práctica"... "en 'sígame!' el arte del tutor consiste en su capacidad para improvisar una ejecución completa del diseño, y, en ese marco, ejecutar unidades parciales de reflexión en la acción."..."En la sala de los espejos, estudiante y tutor cambian continuamente de perspectiva. En un determinado momento ven su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica del estudiante; en otro, como un diálogo sobre esa práctica; y en otro más, como un modelado de su rediseño". (1992: 258-9)

⁴⁰ Me refiero a las investigaciones con sede en el Programa de "Instituciones educativas con dirección de Lidia Fernández, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación: "Dinámica y dramática de las prácticas profesionales de formación en contextos de transición", "Los trayectos de formación en la práctica

proceso de socialización profesional, como expresión a la vez, de la articulación teoría-práctica. Desde una perspectiva clínica, Andreozzi aborda la problemática de las prácticas profesionales desarrolladas durante la formación de grado como una instancia privilegiada de esa socialización. En un segundo momento analiza algunas condiciones estructurantes del proceso de formación en la práctica, centrándose en la consideración de aquellas situaciones en las que esta se concreta: prácticas de ensayo, residencias, pasantías; identifica los espacios en los que el trabajo de formación se realiza a partir del propio desempeño del estudiante como propios de un "aprendizaje autoiniciado en la propia experiencia". (1998:37).

En un planteo más general de la articulación teoría-práctica, la obra de Wachowitz (1995) encara el problema de la construcción de una didáctica susceptible de ser dialectizada, a partir de pensar su campo y objetos a través de la contradicción. Esto supone entender el aula como un espacio vital ("que posee la fascinación de las cosas vitales")⁴¹. La investigación que sustenta la obra se realiza a través de observaciones en aulas del nivel primario, en las que Wachowitz constata una distancia significativa entre la teoría pedagógica y la práctica de la enseñanza. En búsqueda de una mayor comprensión de estos datos, vincula las diversas expresiones de la cuestión metódica y afirma que es el método dialéctico, como método del pensamiento, el que da lugar a las formas específicas de la ciencia y de la enseñanza. En este último terreno sostiene la articulación contenido-método como principio rector de la didáctica, y la importancia que adquieren sus formas de intervención en el espacio público de educación, ya que considera que el contenido específico sólo sería progresista si el medio por el que es transmitido también lo fuera. Alrededor de estos principios Wachowitz trabaja lo relativo a los componentes de la situación didáctico-curricular: objetivos, contenidos, forma (o método didáctico y recursos) evaluación, con el propósito de superar un tratamiento formal e instrumentalista de los mismos. En una vuelta a la articulación teoría-práctica como eje del trabajo en el aula sostiene: "*La enseñanza, en cuanto trabajo que se realiza a través del método didáctico y*

profesional: regularidades y diferencias según el encuadre pedagógico empleado y la naturaleza del objeto de trabajo y la tarea profesional"(Tesis doctoral en elaboración).

⁴¹ Wachowitz cita aquí la expresión gramsciana al expresar: "...el aula, a pesar de las interferencias de la política administrativa y educacional, así como de la situación históricosocial del país, puede ser un espacio que posee la fascinación de las cosas vitales". (1995: 11).

de las metodologías de enseñanza...crea nuevas formas de apropiación del conocimiento ya existente, en la medida en que socializa no solamente el producto del producto de ese conocimiento, sino también los medios de su producción..." (1995: 128)

5. Formación, procesos institucionales de difusión de innovaciones y participación

En la indagación de este núcleo significativo para el análisis de los procesos históricos y situacionales que se dan en las cátedras que innovan con eje en la articulación teoría-práctica, se trabajó muy especialmente con investigaciones que utilizan la perspectiva institucional dinámica y de la participación, para la comprensión de los mismos.

Dentro de los institucionalistas de la escuela francesa, un autor clave en la pedagogía de la formación es Gilles Ferry. En la *Pedagogía de la Formación* (1997) actualiza los conceptos que presenta, a finales de los 60 en *Pedagogía y Psicología de los grupos* (junto a Herbert) (1967) y a comienzos de la década del 70 en *El trabajo en grupo, hacia una autogestión educativa* (1971). Para Ferry la formación es un proceso de tipo personal donde cada sujeto se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que pueden posibilitarla. Así denomina a la segunda parte del libro: "La formación: dinámica del desarrollo personal", donde afirma que "...consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo" (1997: 96). Considera diversas tipologías relativas a modelos en la formación para derivar hacia el análisis y la crítica sus aportes en las primeras obras recién mencionadas. De las líneas conceptuales relevantes de Ferry se destacan dos: los niveles de teorización en la relación teoría-práctica en la formación y el lugar de las historias de vida en ese proceso.

Con relación a la teorización reconoce cuatro niveles que van desde un primer nivel de la práctica o *nivel del hacer*, a un segundo, del conocimiento técnico o del *saber hacer*, a un tercero, *praxiológico*, entendiendo a la praxis como "... la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario, analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace" (op.cit.: 77-8). Por último el

nivel *científico* que es el relativo a la búsqueda de explicaciones, el cual implica a su vez una práctica, que es la práctica de la indagación y de lo metódico en esa búsqueda.

En cuanto a las biografías y las historias de vida, estas son presentadas como una estrategia holística de la formación, entendida "...como un trabajo sobre sí mismo, de sí mismo sobre sí mismo"⁴² (op.cit.: 98), estrategia que se concreta en diversas formas como el relato oral, el relato escrito, incluyendo también los grupos de intercambio de experiencias entre docentes.⁴³

En nuestro contexto nacional e institucional los trabajos de Fernández y Souto, en esta línea de la pedagogía de la formación, y de Sirvent, con referencia a los procesos participativos en los desarrollos de comunidades en general y del currículum en particular, representaron un aporte sustantivo para la estructuración del estado del arte de este trabajo.

Fernández, una de las especialistas que inició la construcción del espacio institucional educativo en Argentina a través de la intervención y la investigación, ha desarrollado acciones que abordan específicamente la problemática de las cátedras universitarias. Nos referimos en primer lugar al trabajo con cátedras con grupos numerosos en la UBA que dio lugar a la investigación "Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en el ciclo superior" (Programa de investigación AA-001, SECYT, UBA, 1990⁴⁴), y a las acciones de formación e intervención que asumimos en común desde la década del 90 con asesores pedagógicos y docentes de la UBA y de otras universidades, tanto en nuestro país como en el exterior. Este trabajo conjunto alrededor de los procesos innovadores y de formación pedagógica en la universidad se

⁴² Ferry agrega, a partir de Foucault "... *formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos*" (Op. Cit. 99).

⁴³ Al respecto dice Ferry: "...las historias de vida, la biografía educativa-formativa forma parte de una corriente más amplia que cada vez da más importancia a las situaciones concretas y a las representaciones de esta situación. Se utiliza, por ejemplo, en grupos de intercambio de experiencias entre docentes, donde se habla de las experiencias que uno realizó, describiendo con mucha exactitud o detalladamente cada una de las escenas en las que ha operado"(op.cit.: 101).

⁴⁴ El Informe final corresponde a la publicación interna de la UBA: Fernández, L.M. y equipo: *Dramática frente a los grandes números: un estudio comparado de cátedras. Informe final de investigación*". SECYT. UBA. 1990.

constituyen en un hito en el desarrollo sobre esta temática, tal como se hace referencia en otro apartado de esta Tesis.

La investigación de Fernández sobre cátedras universitarias se desarrolla a partir de una perspectiva del análisis institucional, fundamentada principalmente, en la teoría psicoanalítica y de la psicología social, con aportes sociológicos de la teoría de las organizaciones.

Según Fernández (1999) lo institucional puede entenderse en distintas dimensiones: por un lado expresa los efectos de regulación social a partir de mecanismos externos e internos de control, que se concretan en formaciones, tanto marcos externos (desde las leyes hasta las representaciones culturales) como organizadores internos del comportamiento (valores, identificaciones, la conciencia). Por otro "lo institucional puede definirse también como la dimensión que desde la forma de concepciones y representaciones (ideología), articula lo colectivo y lo individual haciéndose evidente con pregnancia -en las dramáticas que involucran formación-, en las dramáticas que tienen que ver con el poder y la autoridad, la exposición y el ocultamiento, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio, el modelamiento y la ruptura de formas" (1999: 22).

Desde esta perspectiva desarrolla el análisis de los componentes constitutivos de las instituciones educativas (como establecimiento, como proyecto educativo), y las modalidades del funcionamiento que ellas adoptan, para considerar, a partir de ello, la problemática de los estructurantes del funcionamiento institucional.

Importan en primer lugar los hallazgos relativos a los organizadores,⁴⁵ así como a la dramática institucional⁴⁶ y los procesos identitarios.

⁴⁵ Dice Fernández "...el término alude a un aspecto del campo que pasa a adquirir relevancia significativa y se comporta como constante o eje alrededor del cual se nuclea y organiza el sentido que adquieren el resto de los aspectos de la vida y la tarea institucional"(1999: 24).

⁴⁶ Fernández señala que, en sus últimas investigaciones, junto al concepto de organizador, el de "núcleo dramático" le ha sido operacionalmente útil en el acceso y comprensión del objeto-institución escolar, ya que "...en una trama o campo institucional es la particular formulación de un conflicto que subyace en los niveles no manifiestos como principal generador de ansiedad..." (1999: 23).

Tiene especial interés lo relativo al guión dramático en la configuración de modelos institucionales y sus dos formas matrices, el guión utópico y el guión mítico (1990, 1994, 1996a). Para el análisis de los casos estudiados en profundidad en esta investigación, se utiliza la caracterización dramática hecha por Fernández, a partir del reconocimiento de esos guiones en esas instituciones y que derivan en los modelos de cenáculo y cruzada.

Los trabajos posteriores de Fernández y de integrantes de su equipo de investigación relativos a escuelas que atienden a población de riesgo,⁴⁷ sectores marginales y en proceso de empobrecimiento, aportan consideraciones de interés en torno a las condiciones sociohistóricas de contexto con referencia a los resultados institucionales, así como desde lo metodológico, en especial en lo relativo a los procesos desarrollados entre investigadores y población investigada.

Las investigaciones de Souto (Souto: 1993; 1996; 2000)⁴⁸ acerca del conocimiento didáctico y de lo grupal, en sus relaciones con la clase escolar, dan lugar a la conformación de un encuadre donde confluyen los aportes de la pedagogía y sociopsicología francesas. Define la didáctica de lo grupal como un conjunto de construcciones teóricas que describen y explican la enseñanza, interpretan sus situaciones, procesos y prácticas privilegiando su carácter grupal. (Souto, 1993 :25). El estudio de lo grupal lo encara a partir de un encuadre epistemológico y pedagógico que le permite definir lo grupal, como "un nivel de análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de la vida escolar tal como estas surgen en instituciones específicas...", como "...un campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc., donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje" (1993:58), como "espacio de transición, de intersubjetividad entre el grupo interno y el externo; como vinculación de lo social y lo individual"(2000:45). Identifica el estudio de las clases escolares como un "conocimiento complejo de una realidad compleja", que tiene a la multirreferencialidad como una de sus notas distintivas. Este reconocimiento de la necesidad de las múltiples

⁴⁷ "Dinámicas institucionales en escuelas de alto riesgo. Estudio del Distrito XXI de la ciudad de Buenos Aires". (Proyecto UBACYT.)

⁴⁸ Las investigaciones de Souto en estos temas se concretan en el Proyecto "La clase escolar en la enseñanza media". IICE. UBACYT, 1990.

perspectivas para la comprensión de los objetos complejos, se aplica a lo grupal e institucional como ámbitos privilegiados en el estudio de las formaciones grupales en la escuela. En una obra posterior elabora el concepto de formaciones grupales como construcciones específicas que "se conforman en los procesos dinámicos de interacción entre los sujetos en un espacio institucional compartido y son, por ello, eminentemente relacionales" (2000:87).

La lectura de las obras de Sirvent en torno a la participación atraviesan la construcción de este capítulo en dos sentidos: uno está referido al objeto de estudio, en el análisis de los procesos que dando lugar a estilos con diverso grado de participación se manifiestan en las cátedras en la gestación y desarrollo de las innovaciones; el segundo sentido tiene que ver con los aspectos metodológicos de las investigaciones que se sustentan aquí.

La producción de Sirvent que aquí se analiza, se desarrolla a partir de las acciones de intervención y de investigación llevadas a cabo desde la década del 60 acerca de los procesos de formación de jóvenes y adultos en los que la participación juega un papel sustantivo en la definición de objetivos, no solamente pedagógicos, sino fundamentalmente políticos.

En *Educación de adultos: investigación y participación* (1994) desarrolla analíticamente los conceptos de *participación real* y *participación simbólica*. Centra la diferenciación entre ambas formas en la posibilidad que asumen las acciones correspondientes al primer tipo de ejercer una influencia real, que implique poder, a través de las decisiones ya en las etapas iniciales de dichos procesos. Mientras que los hallazgos de Sirvent en torno a las características que asume la toma de decisiones en un proyecto educativo, y la definición de *quiénes deciden, qué se decide* y *a quién beneficia* el mismo (1994: 88), me posibilitan un análisis más preciso acerca de cómo pueden comprenderse los desarrollos de las cátedras que incursionan en prácticas de enseñanza innovadoras con relación a la problemática del poder.

La consideración que hace Sirvent en torno a la participación como *necesidad humana* y a los mecanismos que implican su satisfacción, conduce a la lectura del documento de Neef, M. y otros (1986) "Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro", donde la clasificación de las necesidades humanas como *objetivas* y *subjetivas*

deriva en la consideración de la participación en su asociación con la satisfacción de otras necesidades altamente relacionadas con la innovación como son la creatividad y el pensamiento reflexivo.

Otros conceptos que trabaja Sirvent, de interés para nuestro trabajo, son los de "cooptación" y procesos de "no toma de decisiones", mecanismos que asociados a una participación sin conocimiento, resultan funcionales para enmascarar las distorsiones o dificultar los procesos de ejercicio del poder real.

La lectura del informe de una investigación de Sirvent en ámbito latinoamericano (1987) me permitió considerar cómo se utilizan estas categorías en el desarrollo específico de proyectos curriculares que en este contexto se articulan con las modalidades de la injerencia de los docentes innovadores en el análisis de sus cátedras.

Sirvent en una obra posterior (1999) desarrolla ampliamente las características que asume una investigación social cuando centra su metodología en instancias participativas de la población implicada en la misma, a la vez que posibilita adentrarse en aspectos específicos de esa participación como lo son el sentido y la modalidad que adoptan las sesiones de retroalimentación (1999: 150) en dicho estudio. Otro punto de interés en el análisis de los casos que se consideran es la confrontación dialéctica que hace entre los factores inhibidores y los facilitadores de la participación, lo que me permite analizar un concepto como "debilidad de la sociedad civil" en términos atomización, fragmentación y apatía, con la situación que puede observarse en comunidad y en el entorno institucional donde desarrollan sus prácticas las cátedras innovadoras universitarias.

Por último, las investigaciones que Sirvent está desarrollando en la actualidad ⁴⁹ en el contexto de exclusión que deviene de la puesta en acción a ultranza de políticas neoliberales, se encuentran hallazgos acerca de los efectos del "pensamiento único" en la población, que posibilitan ampliar las consideraciones sobre la uniformidad que adquieren las propuestas didáctico-curriculares y su relación con la rutina en la cátedra universitaria.

⁴⁹ Se trata de "Estudio de la situación de jóvenes y adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza", (Proyecto UBACYT) dentro del Programa de Desarrollo Sociocultural y educación permanente, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(II). El recorrido personal

La preocupación por las prácticas de enseñanza, gestada dentro y fuera de la vida universitaria, derivó en la elaboración de trabajos alrededor de problemas provenientes de actividades desarrolladas en el campo de la formación y la asesoría, así como de la investigación.

Esta trayectoria personal, ha permitido el desarrollo de una producción escrita concretada en diversos artículos, ponencias para eventos científicos, cuadernos de trabajo y libros. En ellos hay una aproximación al problema de la innovación y de la articulación teoría-práctica desde diversos planos. En un primer momento con referencia a la relación entre sistema educativo y contexto social global, trabajo en informes de investigación educativa de base y en la elaboración de líneas metodológicas en dos sentidos: para la planificación educativa en un contexto de recursos humanos y para la definición de alternativas para acercar las propuestas macrocurriculares a la práctica en el aula; y concomitante con lo anterior, se aborda la conceptualización sobre los problemas que asocian la regionalización del currículum con la formación del docente. El interés acerca de procesos curriculares y la práctica docente en el nivel superior de educación, derivó en la reflexión sobre las problemáticas de la construcción de la didáctica universitaria asociadas al rol del asesor pedagógico y a la formación docente en el nivel. En los últimos años me acercó al tema de las innovaciones didáctico-curriculares llevadas a cabo protagónicamente por los docentes universitarios en función de la articulación teoría-práctica. De allí que esta producción se puede agrupar, según la temática en estas categorías:

- ◆ Metodología para la adecuación curricular
- ◆ Regionalización del currículum y formación docente
- ◆ Didáctica Universitaria: asesorías pedagógicas y formación docente
- ◆ Innovaciones en el aula universitaria.

a) *Metodologías en el ámbito de la planificación educativa y de la adecuación de propuestas macrocurriculares*

En los inicios de mi práctica como investigadora en los años 70, en nuestro país y en el ámbito latinoamericano, trabajé la problemática educativa y en especial la curricular,

en el marco de los estudios de recursos humanos propios de la época, los que me permitieron la elaboración de diversos artículos metodológicos y documentos como "Aspectos metodológicos en el enfoque educativo de los recursos humanos" (1970), publicado en la *Revista de Ciencias de la Educación* de ese año. Se abordan allí algunos problemas con los que se enfrenta una investigación educativa que trabaja con metodología cuantitativa en educación.⁵⁰

A partir de la segunda mitad de la década, y ya en el ámbito del ICASE de la Universidad de Panamá, mis investigaciones giraron alrededor de la preocupación por disponer información básica para diseñar propuestas metodológicas apropiadas a esa realidad. Las mismas se orientan a posibilitar la participación de los docentes, directivos y supervisores en la concreción del macrocurrículum, interés que me acompaña durante el trabajo como especialista en la temática del currículum en Panamá y otros países latinoamericanos, y que dio lugar a escritos y libros como *La comunidad y la institución educativa como fuente del currículum. Una metodología para la programación de unidades didácticas* (1977). En esta obra, producto de una investigación con instancias participativas en un contexto de reforma educativa,⁵¹ enfoca por primera vez sistemáticamente el tema del currículum, considerando sus determinantes contextuales, institucionales y comunitarios, en una definida inscripción en la perspectiva crítica de la educación. En un período como este de explícito auge del conductismo en educación y en especial en los fundamentos psicológicos de la enseñanza, la perspectiva fundamentada

⁵⁰ Este artículo se origina en avances y dificultades de la primera investigación en la que tomé parte y que se refería a un sistema educativo a nivel provincial. Lo hice como integrante de un equipo, dirigido por Luis Roggi, en el ámbito de un estudio sobre recursos humanos, en el contexto de auge de esta temática a fines de los 60. El Informe fue publicado como: "Recursos humanos de la Provincia de La Pampa. Población, Mano de obra, Educación". (1969). En esta misma línea de trabajo, años después, participé en la que fue mi primer actividad en el exterior, como integrante responsable del Sector Educación en un estudio similar al anterior, en la Región Sur de Brasil, coordinado por L. Roggi y M. S. Soares ("Recursos Humanos do Rio Grande do Sul"). Posteriormente trabajamos en Panamá en un estudio sobre esta realidad. ("Educación y Recursos Humanos en Panamá". 1977), en el que ya me especializo en el análisis del Sector curricular, dentro del Subproyecto de Educación.

⁵¹ Me refiero a la Reforma Educativa panameña, implementada desde comienzos de los 70 durante el gobierno de Omar Torrijos en Panamá, contexto altamente favorable para el desarrollo de este tipo de acciones. En educación la inclusión de los padres y otros grupos de la comunidad en la vida de la escuela y en la toma de decisiones, permiten reconocer en estos programas, formas de participación no fácilmente encuadrables en la racionalidad técnica. Las mismas son superadoras de procesos que, asociados a "las ideas técnicas de individualidad y democracia", desestiman "examinar y objetar las cuestiones de poder y las relaciones estructurales"(Popkewitz: 1997, p.171-2).

crítica e institucional dinámica⁵² que trabaja esta obra, instala la metodología propuesta en un instrumento en sí de carácter innovador para los actores del sistema educativo. A través de este trabajo pude considerar cómo se daban en el aula los cambios curriculares propuestos en el nivel macroinstitucional y de qué manera se conformaban las estrategias de acción para incorporar a los docentes en esos procesos.⁵³

Con esta misma temática publico algunos artículos en revistas panameñas y de otros países como “El Currículum como problema cualitativo del Planeamiento Educativo” (1978 b) “Una metodología de Replanificación Curricular en Unidades Didácticas” (1978 c) y “Nuevos Enfoques en el Planeamiento y Administración del Currículum: La experiencia del ICASE” (1978 d).

b) *Regionalización del currículum y formación docente*

La indagación acerca de los cambios en las propuestas de enseñanza y de los procesos que se daban en los distintos actores en los proyectos recién descritos, me impulsaron a seguir desarrollando estudios y acciones de intervención en esos procesos, encuadradas en una perspectiva crítica. Esto culminó en escritos donde se reflejaba la elaboración de estrategias que permitieron sistematizar esas vías de adecuación curricular referidas a propuestas globales en situaciones regionales y locales, a la vez que posibilitaron a los actores institucionales acciones reflexivas sobre las prácticas desarrolladas. Incluyo entre otros “Hacia una metodología de la Planificación Regional de la Educación” (en 1979, en colaboración), “Planificación Regional Educativa de Nicoya” (en colaboración, responsable del Sector Curricular) (1979 c), “Lineamientos Curriculares

⁵² Esta perspectiva fue traída al contexto panameño por Stella Garbarino, quien formada en la Universidad Nacional de Tucumán, aporta los trabajos de Ulloa, Pichon Rivière, Bleger para analizar esta problemática.

⁵³ El desarrollo de estas acciones de intervención e investigación en el contexto del ICASE de la Universidad de Panamá y desde mi rol de especialista del PREDE-OEA, no es un dato menor. Este Instituto está dirigido en esos años por Angela Arrue, quien, con fundamentos científicos sólidos y actualizados y claros objetivos políticos, impulsa y alienta proyectos alternativos en esas áreas, orientándose hacia la transferencia de los conocimientos al medio, especialmente a las comunidades rurales e indígenas, con propósitos de transformación social. Trabajo nuevamente en esta etapa con Luis Roggi; me acompañan en la tarea compañeros como Jacinto Blanco, Juan Bosco Bernal, Jorge Arosemena, Antonio Castellero, Elda De León, Dania González, Viola Newbal, Stella Garbarino, Delia Crovi.

Regional”, Nicoya, Costa Rica (coordinadora) (1979 c). - “Metodología de los aspectos curriculares, en la Planificación Regional de la Educación” (1979 b). - “Estudio comparativo de experiencias de regionalización educativa en América Latina”. (1983 b, en colaboración).

El análisis de problemáticas afines o concomitantes al objeto didáctico-curricular dio lugar a trabajos que lo abordaban en distintos contextos latinoamericanos, tales como “La renovación curricular, en Ecuador” (1982), “Estrategias de integración de la Biblioteca escolar al currículum (1983). “Currículum y Educación Básica: Algunas consideraciones sobre sus campos programáticos” (1983 a). “Una concepción curricular como respuesta a la pobreza urbana, rural e indígena en América Latina” (1985), “El futuro probable de la Educación en América Latina” (1987 e), “La adecuación curricular; una herramienta entre el programa y el aula” (1993 a).

En la Argentina en la segunda mitad de la década del 80, encaró estudios alrededor de esta problemática macrocurricular asociada a la regionalización y a formas de desarrollos participativos de docentes y de la población en general. Algunos de los productos de estos trabajos son: “Regionalización curricular en el marco de la planificación regional” (1987 a), “Metodologías de regionalización, curricular situación actual en las jurisdicciones argentinas” (1987 f), “Identificación de la situación del currículum del nivel medio de enseñanza argentina, 1984-1989” (1989), “La regionalización curricular” (1991).

Se ubican también en este apartado los trabajos que se generaron en prácticas y reflexiones acerca del lugar que ocupan la formación y capacitación de los docentes en los procesos de transformación de los sistemas educativos, particularmente en lo relativo a mecanismos que pueden ser altamente dinamizadores, como es el caso de la regionalización del currículum. Algunos de estos trabajos son de carácter general y otros sistematizan experiencias que utilizan modalidades a distancia o “menos presenciales”. Por ejemplo “SICAPER: Una experiencia de capacitación a distancia de administradores educativos en servicio” (1979 e, en colaboración).

La articulación entre la temática del currículum y la formación de docente, esbozada en algunos trabajos anteriormente mencionados, da lugar a un estudio sobre el tema, que, abarcando la situación de algunos países latinoamericanos, fue publicado

posteriormente bajo el título “Regionalización del currículum y capacitación docente. Respuestas e interrogantes en la educación básica latinoamericana” (1993 e).

c) *Didáctica universitaria: asesorías pedagógicas y formación de docentes*

Ya desde los finales de la década del 70, comparto mi práctica y reflexión sistemática en los primeros niveles del sistema educativo, con el análisis y el desarrollo de actividades referidas al nivel universitario, tanto en programación de posgrados en la especialidad, como en torno a la planificación educativa y a sus estudios de base, en la Universidad de Panamá, la Universidad de Brasilia, Brasil, y Simón Bolívar de Caracas, Venezuela. De esta época son los escritos en los que trabajo la temática de las instituciones universitarias enfocadas en el problema del currículum en este nivel; me refiero en especial a “Los Recursos Humanos en el Sub-Sector de las Industrias Químicas. Sector Curricular” (1978 e), “Características Curriculares de la Universidad Latinoamericana”. (1979 f), “La modalidad a distancia en experiencias de formación y capacitación de recursos humanos (1984 a, en colaboración), "Plan de Desarrollo Universitario de Panamá 1984-7. Aspectos curriculares" (1984 b).

Retomo el interés en el nivel a mi regreso a Argentina, en 1985, nuevamente a través de dos vías: la intervención concretada en la formación de docentes, y la investigación, ambas fuentes de producción escrita. La primera dio lugar a trabajos como “Lineamientos para un programa de Educación Continua Odontológica no Convencional” (1984 c), “La Didáctica de Nivel Superior” (1992 b) donde presento mi encuadre teórico de esta disciplina, articulando el análisis de sus estructurantes con la presentación de los principales problemas que la caracterizan. En “La programación curricular en el aula universitaria” (1996), complemento estas consideraciones abordando modalidades alternativas de esta práctica a partir de la inclusión de los referentes contextuales en la elaboración de propuestas para el aula.

A través de la actividad como investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación se van abordando algunos objetos relacionados con esos problemas. Producto de esta actividad son trabajos como “La carrera docente en las

universidades nacionales. Un caso de profesionalización docente” (1997 a), y trabajos en colaboración con el equipo que investiga sobre este tema,⁵⁴ tales como “Vicisitudes del rol del asesor pedagógico en la universidad” (en colaboración, 1997 b), “El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas” (1999), “El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación” (con colaboradores, 2000).

d) *Innovaciones en el aula universitaria y la articulación teoría-práctica*

La preocupación por las prácticas del docente universitario en su tarea de enseñanza fue encauzando mi mirada hacia el desarrollo de experiencias alternativas que ese docente protagoniza en su accionar cotidiano. De esta manera me interesé por propiciar, en el contexto de la UBA en un primer momento, y de otras universidades argentinas y latinoamericanas después, ámbitos de identificación y presentación de esas experiencias. A la vez indagué sistemáticamente este objeto a través de investigaciones en las que el análisis de datos empíricos se conjugó con los aportes del material documental y bibliográfico ya mencionado. Por este camino centro el foco de análisis en la incidencia de la articulación teoría-práctica en esas situaciones didácticas, núcleo de abordaje de este trabajo.

A lo largo de este proceso fui elaborando trabajos donde comienzo a desarrollar mi posición frente a la innovación universitaria, tales como “Los Talleres de Reflexión Curricular: una experiencia hacia la integración universitaria (1986, con colaboradores), “Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: primeros resultados” (1989) y “Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: un proyecto en acción”(1991 b).

Simultáneamente con esta actividad me intereso por la elaboración de materiales bibliográficos para el docente, en el campo de las estrategias de enseñanza en general. Me refiero a “Cómo hacemos para enseñar a aprender” (1994 a) y “Cómo generamos proyectos

⁵⁴ Me refiero a María E. Donato, Martha Nepomneschi, Isabel A. de Hevia, Claudia Finkelstein, Claudia Faranda, y en la primera etapa, Irma Zacarías.

en el aula” (1996 a), ambos en autoría con E. Correa. Esta tarea me dio oportunidad de repensar algunos aspectos metodológicos de la tarea en el aula. De esta manera pude transferir algunos avances sistematizados sobre este componente a la redefinición de las modalidades específicas en que se expresa la articulación teoría-práctica como eje de la innovación, preocupación de esos momentos en la tarea investigativa, tal como se verá en el capítulo pertinente.*

El avance del proceso investigativo que culmina aquí me permitió, a su vez, elaborar materiales con los avances parciales, tales como: “Innovaciones en el contexto de la relación Universidad-Sociedad.” (1992), “Teoría y Práctica como innovación en docencia, Investigación y actualización pedagógica” (1994), “Una mirada hacia la innovación en el aula universitaria: las experiencias innovadoras según los docentes con expectativas positivas hacia la innovación” (1995), “La Innovación en el aula universitaria” (1995, en colaboración con M. Donato), “Enseñar y aprender en la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria” (2000), “Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitario”, (2000), “En búsqueda de una Didáctica emergente” (Bahía Blanca. 2000).

En el Capítulo "Historia natural de la investigación" se desarrollarán analíticamente contextos institucionales y personales en los que se fue gestando la producción escrita presentada precedentemente.

* Capítulo V.

CAPÍTULO III

EL MARCO EPISTEMOLÓGICO METODOLÓGICO

El trabajo en torno al objeto de estudio me permitió avanzar en la definición y la búsqueda de interrogantes relacionados con qué es lo específico de un objeto de estudio a construir dentro del campo de la investigación educativa.

El objeto que se fue construyendo en este recorrido es la articulación teoría-práctica en sus acciones e innovaciones que, con carácter protagónico, se dan en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria. Ella se concreta a través de vías, formas de expresión y modalidades específicas.

Las notas que caracterizan este marco epistemológico metodológico son:

1) La complejidad¹ epistemológica que es propia de un objeto de índole educativa, en especial en lo relativo a la *multidimensionalidad* que lo conforma y al carácter *normativo* y *evaluativo* de algunos conceptos

- la *multidimensionalidad* es una categoría que se utiliza explícitamente en el contexto de esta Tesis para expresar cómo son entendidas las experiencias innovadoras que tienen como eje la articulación teoría-práctica en una

¹ Tomo complejidad en el sentido que presenta Morin (1993) como "...imposibilidad de simplificar"... "surge allí donde se pierden las distinciones y claridades en las identidades y casualidades, allí donde los desórdenes e incertidumbres perturban a los fenómenos, allí donde el sujeto observador sorprende a su propio rostro en el objeto de su observación, allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento..." (1993: 425). "La complejidad emerge... como oscurecimiento, desorden, incertidumbre, antinomia... el desorden, el oscurecimiento, la incertidumbre, la antinomia fecundan un nuevo tipo de comprensión y de explicación, el del pensamiento complejo" (426).

perspectiva fundamentada crítica de la didáctica. En este sentido, siguiendo los aportes de Candau (1995) la multidimensionalidad hace referencia al conjunto de aspectos técnicos, humanos, políticos y epistemológicos que se articulan y dan significado a una situación didáctica, afectando a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de estos aspectos y de las relaciones que se generan entre ellos, permite penetrar en la naturaleza del objeto de estudio y avanzar en la comprensión de sus formas de expresión y en la trama de significados que se deriva de la contextualización de la práctica concreta.

- de igual manera en ese recorrido aparece el contenido *normativo* que caracteriza a ciertos esquemas conceptuales de las disciplinas pedagógicas y didácticas; tal es el caso del mismo *concepto de innovación* que en su connotación didáctico-curricular incluye la referencia al mejoramiento de la situación vigente en el aula y en las instituciones universitarias, a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar habituales del docente. Dentro de la perspectiva fundamentada crítica la innovación no es neutral sino que se orienta por fines situados en un entramado social, pero a la vez tendientes a la posibilidad de transformación de esas mismas condiciones.
- en cuanto al carácter *evaluativo* que caracteriza a algunos esquemas conceptuales, puede ser asociado a la definición de situaciones de enseñanza en función de las notas que distinguen la perspectiva teórica crítica fundamentada; al reconocimiento de innovadoras que los docentes protagónicos hacen de las prácticas que desarrollan; la valoración que se hace del aprendizaje como genuino en una de las dos vías principales en que se expresa la articulación en las innovaciones. Otro tanto puede reconocerse en las nociones de protagonismo en la innovación; de procesos participativos como una noción en crecimiento en el desarrollo de las distintas etapas de la investigación en que se fundamenta esta Tesis: desde las primeras entrevistas de contacto con la cátedra y las entrevistas en profundidad, a las instancias de devolución, procesuales y finales. La valoración, en este caso, se asocia con el reconocimiento de modalidades de investigación que, en la superación de la oposición entre sujeto-objeto, incorporan los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas, posibilitando así una mejor comprensión de las mismas. Esta asunción

metodológica, propia de la hermenéutica, fundamenta los principios de la teoría social crítica que, al instalar como eje de la cuestión el tema del poder, deriva en la necesidad de desarrollar conocimientos científicos emancipatorios para las propias prácticas de los sujetos investigados.

Estas teorías son consideradas en el capítulo IV *Encuadre Teórico*, relacionándolas con las perspectivas didácticas. No obstante es importante destacar aquí cómo se articulan en la definición metodológica y, a la vez, situarlas en el proceso de constitución de marcos epistemológicos y metodológicos, superadores de las definiciones del positivismo en cuanto al hecho social. La exposición que hace Mardones (1991) sintetiza con agudeza estos puntos de articulación entre teoría y método. Respecto de la posición de la *hermenéutica* en la definición del sujeto que investiga y el objeto a investigar en este tipo de ciencias, expresa Mardones (1991: 31) "...Dilthey acentuará además en las ciencias humanas la pertenencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre. Se da, por tanto, una unidad sujeto-objeto que permite la *comprensión desde dentro* de los fenómenos históricos sociales humanos". Esta línea es profundizada por la *teoría social crítica*; en palabras de Mardones: "Se impone, por tanto, una metodología que atienda a los datos de la realidad, pero que no olvide que hay que ir más allá de lo que aparece para captar el fenómeno en su objetividad.... ...la instancia específica que distingue la teoría crítica de otras teorías...es el interés emancipador, o como diría Horkheimer a la altura de 1937, 'el interés por la supresión de la injusticia social'". (1991: 41).²

² En este mismo sentido Sirvent (2002 a) sintetiza las notas que identifican en este aspecto a la ciencia social crítica, señalan que incluye "...la noción de construcción colectiva y de interacción de la Hermenéutica, pero marcando que esa construcción colectiva se realiza en un espacio de relaciones asimétricas y jerárquicas. Se pone el eje en el análisis del poder. En el espacio de interacción y de construcción colectiva entran a jugar elementos políticos, económicos, culturales, de clase, etc. Podemos identificar el concepto de totalidad concreta, que marca las interrelaciones dialécticas, no lineales, de contradicción, de oposición entre sus aspectos, totalidad concreta como el entrecruzamiento de esos aspectos. La noción de 'dominación' es central" (p. 3). [Asimismo enfatiza] "...la noción de 'emancipación' y la ciencia como 'conocimiento emancipatorio'... que busca: a- develar los mecanismos de poder y hegemonía...; b- superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto. La ciencia es percibida como conciencia social crítica" (p.4).

2) La confrontación entre *teoría y empiria* que fue desarrollándose a lo largo de toda esta investigación, en ese juego permanente entre la construcción del marco teórico y el análisis de la información ³ que iba generando y procesando acerca de las innovaciones durante momentos en terreno (tales como los de identificación de estas experiencias y su presentación y análisis en los Talleres y en las Jornadas, Expocátedras) o en la etapa de profundización en los casos considerados. En estos momentos del trabajo pude confrontar y relacionar esquemas conceptuales relativos a la articulación teoría-práctica, a las formas de la innovación, la incidencia de la profesión como estructurante, las notas distintivas de la didáctica crítica, así como las tipologías de las cátedras universitarias, con los datos empíricos que a través de las acciones de intervención en la detección y seguimiento de innovaciones, o de las actividades de análisis documental, observaciones de clase o aplicación de cuestionarios, me permitían ver cómo se iban estructurando los diferentes modos de manifestarse la articulación teoría-práctica en las cátedras innovadoras, las formas como operaban los docentes en sus acciones en el aula, la construcción de secuencias de enseñanza, la representación que los estudiantes tenían de aquella articulación.

3) De esta manera fueron tomando cuerpo y expresándose la *lógica* con que fue asumida la investigación; esto es: fui tomando decisiones acerca de los pares lógicos, que fueron luego delineando mi camino en el proceso operativo mediante el cual finalmente se construyó el entramado metodológico de esta Tesis.

Se consideran las *lógicas de investigación* en el sentido que le da Sirvent cuando expresa que son:

"...concepciones básicas diferenciadas del hecho social que subyacen a los diferentes modos de operar en el proceso de construcción del objeto, ...en el proceso de confrontación de un corpus teórico con un corpus empírico" (2002 a: 2)

³ Acerca de esta articulación entre teoría y empiria en los diferentes momentos de la investigación dice Sirvent: "La pregunta inicial es amplia, para permitir la flexibilidad y la libertad para explorar el fenómeno sin compromisos cerrados como punto de partida. Las preguntas iniciales en un estudio cualitativo identifican el fenómeno a ser estudiado; focaliza en el objeto y en lo que se desea saber sobre el mismo. A lo largo del trabajo en terreno, se irá ajustando la lente con preguntas emergentes más específicas....Este modo de operar no es a-teórico. Presenta una manera diferente de operar con la teoría. Cambia la función de la teoría. La teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial y se va construyendo teoría de base a partir de sumergirse en el terreno empírico" (1999a: 12).

"Cuando hablamos de lógica de investigación ...nos referimos a diferentes maneras de razonar o de concebir cómo se conoce el hecho social; cómo se llega a la verdad científica. Estamos hablando de los fundamentos epistemológicos de diferentes modos de operar en esta tarea fascinante del hacer ciencia social desde la identificación de un problema hasta los criterios de verdad." (1999a: 4.)

La toma de decisiones entre pares lógicos implica la explicitación de los supuestos que tiene el investigador de las ciencias sociales en torno a la realidad y las maneras de explicarla y/o comprenderla. En este contexto (y en especial en la etnografía) se hace referencia a *modos suposicionales* entendidos como "...supuestos comunes acerca de los modos de identificación, organización y procesamiento de los datos y de las ideas que los explican" (Goetz y LeCompte: 1988: 29). Sobre las definiciones de estos modos suposicionales el investigador va definiendo el diseño de su investigación.⁴

En relación con este proceso, Sirvent (1999 b: 95) señala cuáles son los puntos de decisión que afectan desde un inicio la tarea del científico social, definidos como "ejes de polémica metodológica". Los principales ejes considerados por esta autora son: deducción-inducción, verificación-generación de teoría, explicación-comprensión, objetividad-subjetividad.

Este juego de elecciones -desarrollado desde los momentos iniciales del trabajo- hizo que pudiera reconocer los procesos de investigación como de índole predominantemente *inductivo*, de *generación de teoría*, orientados a un modelo *comprendido* de acercamiento al objeto didáctico en su peculiaridad, de reconocimiento de la *interdependencia* entre sujeto que conoce y realidad a conocer, así como con fuerte presencia de instancias *participativas* y, por tanto, inclusión de la *subjetividad* en la construcción del conocimiento. Se enfoca el hecho social desde "...la visión de una realidad

⁴ Goetz y LeCompte agregan: "Estos modos característicos, por su parte, inciden sobre la manera en que los etnógrafos enfocan el proceso de diseño de la investigación...Una forma de conceptualizar dichos supuestos es encuadrarlos en cuatro dimensiones ...Estas son la dimensión inductiva-deductiva, subjetiva-objetiva, generativa-verificativa, y constructivo-enumerativa. Por lo común la investigación etnográfica se aproxima a los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo...los diseños como la experimentación suelen estar más cerca de los extremos opuestos" (1988:30).

que se construye en la trama de significados de sus propios actores y del investigador" (Sirvent, 1999b: p. 97).

Estas definiciones permiten dar una respuesta más precisa acerca de cuál es la *lógica* en la que se enmarca el trabajo de investigación, es orientándome por la definición de la *lógica* cualitativa, entendida como la que propone "... enfatizar la inducción analítica y ...buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas" (Sirvent, 1999a: 9). Así, la inclusión de lo valorativo, el reconocimiento de la centralidad de las instancias participativas hablan aquí de la presencia de una *lógica cualitativa*.⁵

En el debate instalado en Ciencias sociales en torno a las lógicas, los modos suposicionales, según Goetz y LeCompte (1988), son los que marcan un continuo entre investigación cuantitativa y cualitativa; si bien afirman, al referirse específicamente a la investigación etnográfica, que ésta se define prioritariamente por la inducción, la generación de teoría, la construcción y la subjetividad en el desarrollo de las acciones⁶

⁵ Sirvent explicita este encuadre al entender a la *lógica* cualitativa como que se distingue por "... enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que nos habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social; la que habla de la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por detrás de las apariencias. Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada; es la que no habla de neutralidad valorativa, sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico. Es la que busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles...el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias económicas, políticas y sociales que se entraman y se procesan en las historias de vida individual y social. Se busca comprender las acciones de vida individual y social. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis" (Sirvent, 1999a: 9).

⁶ Se señala esta diferenciación: "Por lo común la investigación etnográfica se aproxima a los extremos generativo, inductivo, constructivo y subjetivo...los diseños como la experimentación suelen estar más cerca de los extremos opuestos" (1988: 30). A la vez se indica que "...el término investigación etnográfica se utiliza como una denominación condensada que denota las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica" (op.cit.: 29).

Dentro de esta línea de pensamiento se afirma que la investigación cualitativa incluye el estudio sobre diversos campos del comportamiento social, tales como historia y conducta de las personas, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, las relaciones de interacción. Supone el desarrollo de un proceso analítico no matemático de los datos obtenidos a través de variedad de métodos y técnicas tales como la observación, la entrevista, análisis de documentos, libros, videos (Strauss y Corbin, 1991: 7).

La lógica cualitativa o intensiva -como búsqueda de profundización en la *complejidad* del hecho educativo como social- atraviesa los procesos de construcción de los significados que los sujetos del aula atribuyen a la articulación teoría-práctica como eje de las experiencias de enseñanza innovadoras y protagónicas, en el contexto institucional histórico social donde se desarrollan.

A raíz de esta inserción en la *lógica cualitativa* se elige *trabajar con casos* que permitan profundizar la naturaleza y el significado de las prácticas innovadoras de la articulación teoría-práctica para comprenderlos como una totalidad y en un sentido dialéctico; importa indagar los hechos que se producen en el aula universitaria, analizar sus contradicciones y el reconocimiento de los supuestos ideológicos que forman parte del entramado de cada dato que se encuentra y que se analiza.

De esta manera se plantean preguntas como: ¿por qué el protagonismo y la participación se constituyen en líneas estratégicas fundamentales en las investigaciones que sirven de base a la elaboración de este estudio?, ¿en qué medida la naturaleza del objeto de estudio orientó el desarrollo de una metodología predominantemente cualitativa? ¿por qué se hace necesaria la contextualización de las experiencias innovadoras y de qué manera se articula esta contextualización con las formas de intervención en el aula universitaria?, ¿cómo opera la triangulación de los datos en el análisis de la información acerca de las innovaciones?

Las respuestas van marcando las definiciones que hacen a la construcción metodológica de las investigaciones, tal como se considerará en los párrafos siguientes.

4) Dentro de este encuadre, el juego dialéctico entre la verificación de hipótesis versus la generación de teoría, se resuelve en función de esta última cuando se avanza en la consideración del lugar que juegan los datos empíricos, como base de la identificación de categorías y proposiciones. En este sentido reconozco que el análisis cuidadoso de los datos sobre la innovación centrada en la teoría-práctica que se obtuvo de la comparación constante de los registros de las observaciones de clase en los casos en profundidad, me permitió desarrollar categorías relativas a secuencias en términos de metáforas, por ejemplo, o definiciones de distinto nivel en la expresión de esa articulación como categorías didácticas.

En una etapa anterior, el trabajo desarrollado en el análisis de las experiencias innovadoras para ser presentadas en Talleres unitarios, en la primera parte de mis acciones de intervención en el aula universitaria a partir de 1985, fue generando una masa importante de información sobre procesos de enseñanza en la Universidad de Buenos Aires. A partir de ella y del interés que despertaba la estructura didáctica que en cada caso era favorecedora de esas experiencias, ya en mi tarea de investigadora se fueron elaborando algunas categorías que permitieron luego reconocer las "formas de expresión" de la articulación teoría-práctica: como estrategia de entrenamiento en el rol profesional, como núcleo articulador de la organización curricular, como centro de la innovación metodológica, como medio en la búsqueda del aprendizaje de la creatividad, como medio para la construcción del objeto de estudio de la disciplina.

En otro orden, en la etapa *de intervención* referida a la presentación de experiencias innovadoras en forma masiva en las Expocátedras, la definición del diseño tampoco se centró en la comprobación, sino que la decisión acerca de la construcción de teoría sobre el mismo objeto se concretó en el interés de definir categorías que me permitieran comprender y expresar mejor las vías que adopta en sentido más general la enseñanza innovadora en torno a la articulación teoría-práctica.

En un ida y vuelta dialéctico y espiralado entre teoría y empiria, la decisión se me "imponía" desde el mismo objeto de estudio. Los rasgos que manifestaban las experiencias en las palabras de sus protagonistas, los datos que surgían en las situaciones de clases

observadas evidenciaban la necesidad de construir conceptos y categorías que posibilitaran una comprensión más profunda de lo que sucedía en el aula de clase.

El método general comparativo o de constante comparación me permitió desarrollar conscientemente este proceso como estrategia analítica.⁷

Se considera el método de comparación constante como aquella estrategia general cuyo propósito es generar teoría al hacer comparación y análisis de los datos obtenidos a través de distintas técnicas: observaciones, entrevistas, registros, análisis de documentos, y que tienen su origen en unidades sociales de distinta dimensión.⁸ Este método, propio de una investigación de tipo cualitativa, no se cierra en ella; permite la puesta en acción de la habilidad y la sensibilidad del investigador para trabajar con conceptos y categorías, de tal manera que pueda generar un tipo de teoría que es integrada, coherente, plausible, cercana a los datos; a la vez que abre caminos a través de las formas metódicas de la investigación cuantitativa. (Glaser y Strauss: 1967 c: 2).

Este camino entre teoría y empiria es, a la vez espiralado, pues la generación de conceptos se va estructurando en un nivel creciente de generalidad: esto es desde un primer nivel de conceptos más cercanos a los datos empíricos, a aquellos que, contruidos a partir de varias vueltas en ese camino, implican esquemas teóricos generales.⁹

La utilización del método general comparativo, en este camino de transito entre dato y teoría, me permitió comprender la peculiaridad de este objeto de estudio didáctico, que a su vez se define en dimensiones sociohistóricas, psicosociales y epistemológicas.

⁷ Señalan Glaser y Strauss: "El estar constantemente rediseñando el material es una bien conocida tendencia normal en investigación cualitativa...que ocurre a través de la entera experiencia de investigación desde la inicial recolección de datos, a través de la codificación, hasta el análisis final y la escritura. ...[en esta aproximación] la tendencia es usada conscientemente como una estrategia analítica". (1967 c: 2.)

⁸ "Nuestra discusión sobre el análisis comparativo como un método estratégico para la generación de teoría le asigna al método toda su generalidad para ser usado en unidades sociales de cualquier tamaño, grandes o pequeñas, moviéndose en un rango que va desde los hombres o sus roles hasta naciones o regiones del mundo" (Glaser y Strauss, 1967 a: 5).

⁹ "Generar una teoría desde los datos significa que la mayoría de las hipótesis y conceptos no sólo provienen de los datos, sino que son sistemáticamente trabajados en relación con los datos durante el proceso de investigación. Generar teoría implica un proceso de investigación" (Glaser y Strauss, 1967 a: 6)

La teoría es la que determina la necesidad de enmarcar la contextualización de la enseñanza, a la vez que permite delinear cuáles son las operaciones a realizar en terreno para recabar información empírica.

5) Con relación al par *objetividad-subjetividad* se parte del reconocimiento de la *interdependencia* entre sujeto que conoce y realidad a conocer. Desde allí, y en función de una actitud favorable a la inclusión de la *subjetividad* en la construcción del conocimiento, veremos cómo se trabaja la relación con el objeto de estudio a partir de dos puntos de apoyo: el reconocimiento de mi propia *implicación* (desde el interés en el tema a partir de la animación y el asesoramiento por un lado, el propio desempeño docente en la cátedra y el interés por el desarrollo del campo de la didáctica universitaria a través de la investigación) y las *instancias participativas* en la investigación con los protagonistas y su equipo docente, con quienes se desarrolla una situación de triangulación in situ.

En el contexto de esta Tesis toma *implicación* en el sentido que le da Souto (2000:83): "...conjunto de relaciones entre el investigador y los actores de la situación, de carácter consciente o no, en la que ellos 'se entrelazan', 'se vuelven adentro', y construyen una red que se entrecruza a la ya existente".¹⁰

A la vez, se pueden reconocer tres niveles interactuantes desde donde analizar la implicación: psicoafectivo, histórico-existencial y estructural-funcional.¹¹

Consecuentemente se considera la implicación como fuente de un material rico, complejo y muchas veces impreciso desde lo consciente, que posibilita comprender de manera más profunda el hecho social. Si bien aquí no se enfatizará el descubrimiento de

¹⁰ Si bien no se enfatizará esta perspectiva profunda, es interesante considerar que "Desde un abordaje psicoanalítico se trata de relaciones transferenciales y contratransferenciales, de intercambios en el nivel imaginario de procesos de identificación, de proyección, etc, que se ponen en juego". (2000:83)

¹¹ Siguiendo la categorización de J. Barbier expresa Souto: "El análisis de la implicación, tal como la señala Barbier (1977), puede hacerse en tres niveles:

- psicoafectivo, en tanto se ponen en juego los fundamentos profundos de la personalidad;
- histórico-existencial, que remite a los hábitos adquiridos, a los esquemas de pensamiento y de percepción ligados a pertenencia de clase social;
- estructural funcional, que consiste en vincularse desde su trabajo profesional, su rol, su función, su remuneración, etc." (2000:83).

los niveles inconscientes en la conducta humana, en el sentido que reconoce Fernández en el origen del estudio de las relaciones grupales e institucionales,¹² el análisis de la implicación permite entender qué sucede y qué nos sucede cuando nos relacionamos con los protagonistas de la innovación para considerar cómo desarrollan sus prácticas cotidianas. Supone definir desde dónde se está investigando: ¿desde la posición de un observador alejado del contexto del aula, prioritariamente preocupado en analizar procesos externos a su propio *metier* cotidiano e intencionalidades?, ¿o desde el reconocimiento del juego de roles que se da entre la posición de un investigador comprometido con la tarea de construcción sistemática de conocimiento, y a la vez, la de un interesado formador y animador de innovaciones en la universidad? ¿Cómo resuenan en el investigador preocupado por la conformación de un objeto de estudio didáctico, los sentimientos y la pasión que expresa un docente del ciclo inicial de los estudios universitarios, acerca de la construcción de su objeto de estudio en el área del diseño como es el caso de S.? ¿De qué manera me acerco a analizar las observaciones de clases de prevención de la salud bucal que desarrolla un futuro odontólogo en una escuela primaria como instancia de formación en un rol profesional alternativo en el caso B?

La toma de conciencia de la incidencia de los aspectos afectivos e ideológicos, obliga a revelar intencionalidades personales, pero a la vez, a desbrozar los esquemas de pensamiento construidos a partir de la pertenencia a un determinado contexto histórico social, la inserción en una cultura profesional, la relación con específicas condiciones laborales e institucionales definidas por un entramado epistemológico, social y político, es decir, también determinado por posiciones de poder. Todo esto es motivo de análisis de la implicación del investigador en su tarea de construcción de conocimiento acerca de las innovaciones en el aula universitaria centradas en la articulación teoría-práctica en la Universidad de Buenos Aires. Este es un material que proveniente de nuestras percepciones y afectos, impresiones y sensaciones, inclinaciones e intereses, se constituye en dato en la generación de teoría.

¹² Fernández expresa lo siguiente con relación al uso de la implicación en la investigación y la intervención: "En este intento [de la utilización instrumental de la implicación afectiva], el descubrimiento de los niveles inconscientes en la conducta humana y el estudio y la conceptualización de los fenómenos de transferencia y contratransferencia, que se originaron en el análisis de las relaciones médico-paciente y se extendieron al de las relaciones grupales e institucionales, han tenido importancia central". (1998: 33)

El trabajo con la implicación lo he desarrollado a través de distintos medios durante los momentos centrados en el trabajo de campo :

- la revisión inmediatamente posterior a cada reunión con los equipos docentes, entrevistas, del contenido de lo registrado para considerar acuerdos, discrepancias, zonas grises donde se filtrara lo personal, a los efectos de identificarlo y consignarlo como dato;
- la incorporación en los registros de una columna destinada ad hoc a esos propósitos registros e identificación de aspectos personales;
- el trabajo con pareja de observadores, cuando era oportuno y posible, de manera de confrontar no sólo contenidos sino también impresiones y sentires;
- la incorporación de la palabra de los docentes protagónicos en distintos momentos de la investigación y en las instancias formativas derivadas de la misma, como elemento de control de nuestras propias interpretaciones.

En todos los casos la significación de un hecho se construye a partir de datos que pueden ser o aparecer contradictorios entre sí y contradictorios con los propios supuestos del investigador, constituyéndose por esa misma circunstancia, en elementos develadores de la propia implicación.

El otro punto de apoyo tiene que ver con las *instancias participativas* en la investigación, con el papel que juegan los protagonistas y su equipo docente en el desarrollo de este proceso de investigación.

En este punto adhiero a la posición de Sirvent, quien sostiene que las *instancias participativas* constituyen, junto al cuantitativo y cualitativo, el tercer modo de operar o de construir evidencia empírica. Esas metodologías de investigación factibles de combinarse entre sí, como procedimientos que conducen en la construcción del objeto,¹³ se articulan con las instancias participativas como método no convencional de investigación social.

La investigación participativa tiene una rica historia en los últimos cuarenta años en Latinoamérica, asociada con los movimientos de educación popular en procesos de

¹³ Estas definiciones fueron tomadas de la desgrabación de las clases de Investigación y Estadística educacional I, (FFyL, UBA), del I cuatrimestre del 2002a. Clases N° 10 y 11: 4.

transformación social, que también derivó en producciones teóricas metodológicas de interés para la investigación educativa.¹⁴ El desarrollo y las circunstancias que enmarcaron algunas de estas experiencias, serán abordadas en el capítulo pertinente.*

Dentro de este encuadre metodológico general de investigación participativa desarrollado en nuestro país y en otros países de Latinoamérica por Sirvent,¹⁵ se enfatizan algunos de sus propósitos y formas de operar, en especial los referidos a la *intencional política de transformación*, a los *fundamentos dialécticos* y a la *articulación investigación-participación y acción educativa*.

Así entendida, la investigación participativa se caracteriza por la *intencionalidad política* de investigar la realidad para transformarla, propósito que implica, a la vez, la inclusión de los sujetos involucrados (o población en estudio) en el desarrollo del mismo proceso investigativo, en una doble vertiente epistemológica y política.

La primera de estas vertientes se fundamenta en un supuesto que reconoce el papel activo y complementario que juegan los diversos sujetos intervinientes en ese proceso de construcción del conocimiento: los "investigadores" que aportan conocimiento técnico y el "grupo en estudio" su forma de ver y de operar acerca de la realidad que vive cotidianamente; el conocimiento se construye a partir del intercambio entre ambos.

¹⁴ Marcela Gajardo (1984) expresa que la investigación participativa era una tendencia de reciente surgimiento en Europa, Asia y Africa en esos años, aunque con influencia de las prácticas que se venían desarrollando desde décadas atrás en Latinoamérica.

Como estrategia metodológica investigación participativa se propone estos fines:

- i. promover la producción colectiva de conocimientos...
- ii. promover el análisis colectivo en el ordenamiento de la información y en su utilización
- iii. promover el análisis crítico...para determinar causas de problemas y vías de solución
- iv. establecer relaciones entre problemas individuales y colectivos ...para buscar soluciones colectivas.

En el campo educativo se reivindica la figura de Paulo Freire como creador de una estrategia de investigación y acción que sitúa la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso.

* Véase Cap. V.

¹⁵ Sirvent reconoce "...la investigación participativa puede ser definida como un estilo o enfoque de la investigación social que procura incrementar la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares. Se busca generar un conocimiento colectivo holístico que colabore como instrumento cognitivo para la transformación de la realidad, tomando en cuenta la naturaleza contradictoria de la realidad y la relación dialéctica entre teoría y práctica". (Sirvent, 1999 c: 145)

La vertiente política se relaciona con la posibilidad de que, tanto el proceso de investigación como el conocimiento colectivo así elaborado se constituyan en un instrumento cognitivo para modificar las condiciones de la realidad donde desarrolla sus prácticas cotidianas la población involucrada.

En el contexto de esta Tesis ambas vertientes tienen un papel prioritario, dado que orientaron las actividades en terreno en las unidades académicas respectivas y la determinación de su significado en el desarrollo de la investigación, a la vez que animaron el desarrollo de instancias de intervención didáctica e institucional en esas unidades y en el nivel de aula.

Las instancias participativas de investigación dan cuenta asimismo de los *fundamentos dialécticos* relativos a la visión de la realidad y su conocimiento. En esta Tesis se profundiza en conceptos claves para la definición del objeto de estudio, tales como la articulación teoría-práctica, y la superación del conocimiento fragmentado, no sólo en relación a la construcción de ese objeto, sino también con el referido al contenido de la enseñanza en las innovaciones, tal como se expresa en el capítulo correspondiente al Encuadre Teórico. Otro concepto importante aportado por esta perspectiva, es el relativo al "crecimiento en espiral" del conocimiento, como fuera expresado precedentemente.

La *articulación entre investigación, participación y acción educativa* se fundamenta en la intención de generar conocimiento sobre una realidad, en este caso de índole didáctico-curricular y psicosocial, con y a través de la inclusión de los distintos sujetos partícipes: el investigador, con rol prioritario en momentos claves como la sistematización de los datos y la elaboración de categorías, y los grupos partícipes de la situación didáctica, con papel decisivo en el trabajo de reconocimiento de esa situación y en la confrontación de los resultados de avance. Junto a este propósito se hace presente la intención de tipo institucional, en la medida en que estas acciones puedan contribuir al grado de organización y movilización de esos mismos grupos para generar y difundir sus prácticas innovadoras. De allí la importancia que asumen, en el trabajo de las cátedras consideradas como casos, los momentos colectivos como las entrevistas iniciales, las sesiones de presentación de los avances y los talleres de análisis didácticos; otro tanto puede afirmarse de los momentos más directamente relacionados con acciones de

intervención, como fueron los Talleres unitarios de presentación de experiencias innovadoras y las Jornadas de Expocátedra.

6) En la investigación que sustenta este trabajo y dentro del encuadre de lógica cualitativa o intensiva, las decisiones metodológicas se orientaron, consecuentemente, por el interés de comprender la naturaleza de las innovaciones, y las formas en que se manifiesta la articulación teoría-práctica en un sentido holístico, es decir, entendiendo los procesos como totalidades más que como suma o abanico de variables.

En el capítulo V. "Historia natural de la investigación", el abordaje de la innovación en el aula universitaria de la articulación teoría-práctica como objeto de estudio, se realizó desarrollando un proceso sistemático de profundización y de selección de la muestra.

Se reconocen así tres momentos estratégicos: 1) identificación de la visión de los protagonistas y de los docentes motivados por la innovación; 2) reconocimiento en terreno de las situaciones didácticas en los que se desarrolla la articulación teoría-práctica en las innovaciones en distintas áreas académico-profesionales; 3) profundización en cuatro casos de cátedras universitarias del Ciclo de iniciación y profesional de los estudios universitarios.

De esta manera en el primer momento, que se desarrolló como consecuencia de la realización de los Talleres unitarios, el interés se centró en el reconocimiento de la mirada de los protagonistas de esa presentación y los docentes motivados por la innovación que asistían a esos encuentros. En estas situaciones se trabajó con el universo total de casos identificados (nueve cátedras) y la población asistente a los Talleres correspondientes. A esta etapa correspondió, metodológicamente, la utilización de *entrevistas colectivas* a los protagonistas, sobre el origen y la representación sobre la innovación, y de *cuestionarios breves* aplicados a esos docentes asistentes a los Talleres acerca de su mirada sobre las experiencias y la intencionalidad que detectaban en la articulación teoría-práctica.

En el segundo momento, a partir de la información así obtenida se elaboró la categorización de "*formas de expresión de la articulación teoría-práctica*". A la definición de las cinco categorías se llegó por un proceso espiralado de conceptos teóricos, de índole

fundamentalmente epistemológicos, sociológicos y didácticos, y datos empíricos correspondientes a la información proveniente de la aplicación de los instrumentos antes mencionados. Así, por ejemplo, los esquemas conceptuales relativos a profesión y procesos formativos alrededor de ella, procesos de construcción del objeto de investigación y a la vez eje del contenido de la enseñanza, la centración en lo metodológico de enseñanza o de organización curricular, muestra cómo esas dimensiones (sociológica, epistemológica o didáctica) se entramaban articuladamente con los datos empíricos que surgían de la información de los cuestionarios.

Corresponde a este momento el reconocimiento en terreno de las situaciones didácticas en las que se desarrolla la articulación teoría-práctica en las innovaciones relativas a distintas áreas académico-profesionales. Se dio paralelamente a las Jornadas con Talleres múltiples de experiencias y se trabajó con una muestra intencional de cátedras como casos para cuya selección se utilizaron criterios como los siguientes:

- pertenencia a distintas áreas académico-disciplinarias;
- pertenencia a distintas Unidades Académicas en la universidad en estudio;
- ubicación en distintos ciclos del Plan de Estudios: inicial, medio, profesional;
- identificación por parte de la asesoría pedagógica como "factible de ser una práctica innovadora".

Este último criterio me permite considerar esta selección como propia de los "casos reputados", esto es, que influyó la valoración hecha por un informante clave -en este caso el asesor pedagógico de la Unidad académica-, que tenía, a la vez, un rol determinado en la organización de las Jornadas.

Una vez así seleccionados los casos y después de una primera reunión con los protagonistas para presentarles la propuesta, se desarrolló la etapa de trabajo en terreno con la utilización de técnicas de obtención de información tales como la *observación de clases* (eje de la estrategia metodológica), el *registro de esa observación*, las *entrevistas* inicial y final de devolución y, en algunas cátedras, los *cuestionarios* a estudiantes. El análisis de los datos junto a la revisión de conceptos pertinentes, permitió ir identificando otras categorías teóricas en torno a la articulación teoría-práctica, tales como las vías y las modalidades en las que se manifiesta esa articulación en las innovaciones.

En el tercer momento, correspondiente a la profundización de cuatro casos de cátedras universitarias del Ciclo de iniciación y profesional de los estudios universitarios, que se trabaja in extenso en esta investigación, el interés se centra en la identificación y análisis, a través de una nueva mirada sobre las formas de expresión, las vías generales y las modalidades en que se manifiesta esa articulación en las innovaciones; la estrategia metodológica continuó la última línea seguida en la etapa anterior.

Tal como se expresó anteriormente, los casos incluidos se identificaron dentro de las experiencias presentadas en las Jornadas de Talleres múltiples (segundo momento) y fueron seleccionados como "casos reputados", en la valoración de las asesorías pedagógicas, pero también en el interés del investigador por seguir ampliando el conocimiento de la articulación teoría-práctica sobre la base de un segundo conjunto de criterios; ellos fueron:

- pertenencia al Ciclo de iniciación o al Ciclo final de sus respectivas carreras;
- pertenencia a no más de dos áreas académico-profesionales;
- carácter de fundadores de las experiencias por parte de sus protagonistas;
- interés expresado de las experiencias en el desarrollo de prácticas profesionales alternativas a las vigentes.

Un punto importante de definición fue la inclusión de por lo menos dos "casos históricos", esto es, trabajados en el primer momento de este proceso investigativo (como el caso de B. y S) que pudieran ser objeto de una segunda mirada sistemática de indagación, y que permitieran analizar, en ese proceso, cómo habían evolucionado esas experiencias innovadoras en lo referente a las formas de expresión de la articulación teoría-práctica, si se observaban algunos énfasis, algunas variaciones en las intencionalidades.

La estrategia metodológica se orientó en el trabajo en terreno hacia el uso de técnicas de obtención de información que se concretaron en estas acciones:

- realizar observaciones de clases;
- realizar entrevistas iniciales, y posteriores en profundidad a los docentes individualmente;
- analizar documentación elaborada por la cátedra y sobre ella en la institución;

- desarrollar reuniones grupales de presentación de propuestas y confrontación de avances con la cátedra;
- elaborar y aplicar cuestionarios a los estudiantes.

Las *observaciones de clases* consistieron en la asistencia a las clases, durante un período mínimo de un mes y máximo de un cuatrimestre, por parte de uno o dos investigadores, sin un esquema predeterminado para observar más allá de "todo lo que sucedía en las clases":

Estas observaciones eran objeto de un *registro* escrito y de audiograbación en dos campos o columnas, el primero con la "información" o transcripción de lo que se dice y hace en la clase, incluyendo una referencia horaria; el segundo con los comentarios e impresiones del observador. Los registros cotejados entre sí y completados con la audiograbación, eran analizados posteriormente por los observadores durante el período de trabajo de campo.

La información así obtenida en ese primer análisis parcial era objeto de una segunda lectura, orientada al reconocimiento de las características que asumía esa información en proceso; esto permitía desarrollar un análisis didáctico de los principales componentes y procesos de esa situación, posibilitando identificar el tipo de secuencia didáctica, los ejes en que se hacía evidente la articulación teoría-práctica y las formas que asumía la práctica innovadora. Tal como se señaló precedentemente el método de comparación constante guiaba este análisis de procesos, que a la vez derivaba en la construcción en espiral de conocimientos acerca de esos problemas.

Las *entrevistas*, por su parte, de tipo semiestructuradas, reflexivas¹⁶ y en profundidad, estaban orientadas a que los docentes protagónicos y aquellos otros interesados

¹⁶ Hammersley y Atkinson (1994: 128) oponen "entrevista reflexiva" a "entrevista estandarizada", bajo el principio de que cualquier interacción social es estructurada por los sujetos que intervienen en ella. Dicen: "Todas las entrevistas, como cualquier otro tipo de interacción social, son estructuradas, tanto por el investigador como por el informante. La diferencia fundamental estriba en que unas son entrevistas reflexivas y otras son estandarizadas. Los etnógrafos no deciden de antemano qué quieren preguntar, aunque suelen entrar a la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar. Los etnógrafos tampoco se restringen a una única manera de preguntar. En diferentes entrevistas, o en momentos diferentes de una misma entrevista, la aproximación a los temas puede ser directa o indirecta, dependiendo de la función que persiga la entrevista".

en la innovación definieran su visión acerca de algunos aspectos clave en torno a la articulación teoría-práctica y la innovación. Se precisaban esos aspectos, y en la entrevista se desarrollaban siguiendo el hilo que marcaban los entrevistados. Algunos de estos aspectos clave eran: el núcleo significativo en la innovación y el lugar de la articulación teoría-práctica, el origen de la experiencia y el problema que intentaba superar, el impacto en la institución, la difusión en el interior de la cátedra y de la carrera/unidad académica. Las entrevistas estaban antecedidas por una entrevista previa de contratación para fijar propósitos, día, horario, participantes y duración de la misma .

Las *reuniones grupales con la cátedra* se desarrollaron básicamente en dos momentos; uno, inicial, orientado a presentar y tomar decisiones sobre cómo ajustar la propuesta general de trabajo de investigación en esa cátedra, y otros, ya en la etapa final del trabajo en terreno, para presentar los avances de los resultados provisionales elaborados con propósitos de retroalimentación. La definición de quiénes participarían en esas reuniones quedaba en la decisión del docente protagonista, quien acordaba también con el investigador el número de reuniones y el tiempo aproximado que disponía para las mismas. Estos momentos de intención centrada en la participación, a la vez que eran fuente primaria de información para el estudio, permitían una construcción colectiva de los datos, un momento de entrelazado de subjetividades y significados atribuidas a los mismos, tanto por el investigador como por los docentes participantes.

Esta intencionalidad se potenciaba en las siguientes reuniones para presentar los avances de la investigación, ya que las mismas hacían posible confrontar y validar esa información.

En algunos casos (D., por ejemplo) estas instancias finales de retroalimentación se complementaron, a solicitud de la cátedra, con acciones de intervención, orientadas a la formación de los docentes en algunas temáticas claves en didáctica universitaria, que surgían del primer informe de avance.

Los *cuestionarios para estudiantes* eran de estructura mixta: con preguntas cerradas y semiestructuradas. Las primeras estaban destinadas a los estudiantes, para que marcaran, en un protocolo con trece posibilidades,¹⁷ las modalidades de articulación teoría-práctica

¹⁷ El cuestionario incluye en sus ítem estas modalidades de articulación teoría-práctica: ejemplificación, ejercitación, realización de experimentos, resolución de problemas, casos, análisis, síntesis, producción de

que eran utilizadas por la cátedra según su propia visión. Las otras estaban destinadas, unas a que señalaran de esas modalidades reconocidas, las tres más frecuentes, y la otra a que diera ejemplos de esas modalidades seleccionadas. Los cuestionarios se aplicaban en las últimas clases del período de observación. La información así obtenida era objeto prioritariamente de un análisis cualitativo, de manera de ahondar acerca del significado que le daban los estudiantes a la articulación teoría-práctica presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este análisis se complementaba con el uso cuantitativo de esa información, en términos únicamente de mayor frecuencia de las modalidades en forma independiente o agrupadas por bloques.¹⁸

De esta manera se articuló el encuadre metodológico prioritario de las investigaciones que aquí se sustentan con un tratamiento cuantitativo de algunos datos donde el énfasis podía arrojar información de interés complementaria de la anterior, desarrollándose así una primera instancia de *triangulación*.

Por último se recabó y *analizó material documental*, en especial el producido por la cátedra, tal como el correspondiente a propuestas y programaciones curriculares, asignaciones de trabajos para los estudiantes, libros producidos por los docentes, material de difusión. También se utilizaron materiales institucionales de tipo curricular, tal como planes de estudio y orientaciones en la materia.

A lo largo de esta investigación se desarrollaron dos instancias de análisis de los datos; una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir de cada técnica utilizada, tal como se describió precedentemente. Una segunda instancia consistió en el cruce de información de distinta procedencia para desentrañar el significado sobre un determinado aspecto del objeto de estudio. En este sentido se hacen propios para los efectos de esta Tesis las posibilidades que brinda *la triangulación*¹⁹ para evitar una aceptación ingenua de la validez de los primeros datos.

material, trabajo en terreno, trabajos de práctica profesional; muchos de estos ítem se desdoblaron en dos modalidades complementarias: ej. ejercicios para aplicar- analizar conceptos de esos ejercicios.

¹⁸ En los cuatro casos analizados se trabajaron, en un segundo análisis, con las categorías agrupadas en cuatro bloques o conjuntos, relativos a "ejemplificación", "ejercitación", "problemas a resolver", "producción".

¹⁹ Señalan en esta línea Goetz y Le Compte (1988: 36): "Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de sus

Tal es el caso, por ejemplo, del análisis de las secuencias que surgen de la observación de clases con lo expresado por los docentes en la entrevista; la consideración de las instancias de articulación teoría-práctica registradas en esas clases son la mirada que tienen los alumnos sobre ese aspecto (Cátedra B); otro tanto puede señalarse entre la representación del objeto de disciplina expresado en los materiales para los estudiantes y lo que muestran las observaciones de clases (Cátedra F.) o entre la representación del profesor sobre articulación teoría-práctica y la visión que puedan manifestar los estudiantes a través de las respuestas a los cuestionarios. De igual manera la posibilidad del trabajo cruzado entre el equipo de investigación (parejas de observadores, por ejemplo) y las instancias de trabajo colectivo entre "investigadores" y "población estudiada" orientadas por principios participativos, hacen también al señalamiento de otros momentos en que la triangulación se hace presente en esta Tesis.

En todos los casos la triangulación permite ahondar en la comprensión del dato, indicar zonas grises de comprensión, controlar su importancia y validez, o señalar contradicciones que ayuden a entender de una manera más totalizadora²⁰ lo que sucede en el aula de clase en torno a la innovación centrada en la articulación teoría-práctica. El rol del investigador desarrolla otros alcances: "Uno comienza a ver al investigador como un constructor y un creador, poniendo juntas muchas piezas de un complejo rompecabezas en una totalidad coherente. Es a este respecto que, conocimiento de primera mano obtenido a través de métodos cualitativos puede transformarse en crítico....el investigador que usa la triangulación tiende a confiar más aún en un sentido de la situación. Esta intuición y conocimiento de primera mano obtenido desde múltiples puntos de vista es centralmente reflejado en el proceso de interpretación." (Jick, 1994:15)

conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación...y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador".

²⁰ Son esclarecedoras las palabras de Jick (1994: 5) al respecto: "...la triangulación puede usarse no sólo para examinar el mismo fenómeno desde múltiples perspectivas sino también para enriquecer nuestra comprensión al permitir la emergencia de nuevas y más profundas dimensiones".

CAPÍTULO IV

ENCUADRE TEÓRICO

Este capítulo se divide en tres secciones. La primera se refiere al encuadre teórico de la tesis, la segunda a la metodología y la tercera a la metodología de la investigación.

Dos conceptos centrales se desarrollan en esta Tesis, el de “innovación” y el de “articulación teoría-práctica”. A través de un encuadre teórico inicial acerca de las “perspectivas” se articulan dimensiones de análisis de diversa magnitud, en un intento por posibilitar una comprensión más compleja de lo didáctico que incluya, a su vez, lo curricular. A partir de ese principio se incluye como tercer tópico de relevancia el tratamiento de los “componentes didáctico-curriculares” que caracterizan las innovaciones en el aula.

Con este propósito encaro el tratamiento de lo didáctico relacionándolo con fundamentos y desarrollos de los paradigmas en Ciencias Sociales, ya abordados en el marco epistemológico metodológico. Los tres paradigmas fundamentaron distintas escuelas en el pensamiento didáctico que explicitan sus visiones acerca del currículum y la enseñanza. Presento sus aportes en dos perspectivas teóricas importantes con relación a los procesos que se generan en este campo: la *tecnicista*, por un lado, y *fundamentada* (Candau, 1995) *crítica* (Carr y Kemmis, 1988; Grundy 1991). El reconocimiento de sus notas distintivas y de las categorías que utilizan, permiten la conformación de, al menos, dos modelos que intentan comprender la innovación en el aula universitaria: el modelo tecnicista y el modelo fundamentado crítico.

1. Las perspectivas didácticas

1.1. La perspectiva tecnicista

Esta perspectiva desarrolla sus explicaciones del enseñar y el aprender a partir de dos principios fundantes: la valorización exclusiva de la técnica, y la universalidad. Consecuentemente señala, como responsabilidad de la didáctica, definir conocimientos del cómo hacer pedagógico de tal forma que puedan ser utilizados en cualquier situación. Se trata de lograr la identificación y el dominio de formas universales, independientemente de fines, contenidos, sujetos, medio social e institucional (Lucarelli, 1998 b: 6).

Este enfoque de la didáctica es denominado “instrumental” por V. M. Candau, (1995: 13-14) quien así lo define: “La didáctica en una perspectiva instrumental, es concebida como un conjunto de conocimientos sobre el cómo hacer pedagógico, conocimientos presentados de una forma universal y, consecuentemente, desvinculados de los problemas relativos al sentido y los fines de la educación, de los contenidos específicos, así como del contexto donde fueron generados”.

El presupuesto que fundamenta esta perspectiva es la neutralidad científica y tecnológica, que se concreta a través del uso de la segmentación, considerada la estrategia para operar sobre la realidad.

Esta segmentación se revela como el medio en que se expresa la racionalidad técnica en cada componente técnico o humano de la situación didáctica, se hace evidente también en el desinterés por las relaciones presentes y posibles entre los mismos. Se produce, entonces, un proceso que incluye la segmentación de práctica educativa y contexto, de contenidos y métodos, de objetivos y contenidos, de procesos y resultados, de la programación como propuesta y de su puesta en acción.¹

¹Al respecto es reveladora esta síntesis de la perspectiva tecnicista hecha por Susana Barco: “La segmentación del proceso educativo, de los medios empleados por el docente como forma de ‘optimización’ del proceso educativo, el desprendimiento de la relación entre medios y fines, el interés por los ‘productos terminales’, la aplicación de modelos cibernéticos al proceso de planificación y ejecución en educación; el desinterés por las acciones comunicativas; los controles externos y la estimulación también externa de las conductas con el aditivo de premios a su buena ejecución, son algunos de los aspectos que pueden señalarse en relación al avance de la tecnología en ese terreno”. (Barco, 1989: 15).

Así considerada la perspectiva tecnicista configura un modelo didáctico que se puede sintetizar a través de estas notas:

- Exclusivización de lo metodológico considerado como componente privilegiado de la situación de enseñanza y aprendizaje, en detrimento del contenido;
- Enmascaramiento, hasta llegar a la negación, del valor orientador desde lo ideológico, que asumen los fines en los procesos educativos;
- Universalismo en la explicación y resolución de la situación didáctica, puesto de manifiesto en la no consideración de los factores contextuales que intervienen en esa situación, y en la búsqueda de propuestas generales aplicables a cualquier ámbito.

En el ámbito del aula universitaria estas notas del modelo tecnicista se concretan en una propuesta de enseñanza que privilegia la transmisión de información, con roles muy definidos para docentes y estudiantes, y funciones estrictas asignadas a los otros componentes. Esa propuesta asume los principios de exclusivización de lo metodológico, negación del valor de los fines y universalismo, y se expresa de esta manera:²

- *En las actividades de enseñanza y aprendizaje*
 - Se presenta el conocimiento sin analizar las condiciones sociohistóricas en las que fue producido y sin reconocerlo como una producción social que se da en un espacio y en un tiempo, en función de los desafíos sociocognitivos de un contexto.
 - La disciplina intelectual es tomada como reproducción de palabras, textos y experiencias del profesor, lo que implica la preeminencia del deseo de dominación y del autoritarismo impregnando la relación pedagógica; de allí que se premie la obediencia y, con ella, los rituales del pensamiento convergente.
 - Se privilegia la memoria, valorizando la precisión y la “seguridad”. Consecuentemente el criterio de evaluación del aprendizaje es el pensamiento

² Tomo esta caracterización de María Isabel Da Cunha, quien en su obra *O professor universitario na transicao de paradigmas* (1998, : 10-3) aborda estos aspectos.

- y la palabra del profesor y del libro, importando menos los procesos desarrollados para la comprensión de un nuevo conocimiento que el resultado final, siempre idéntico y previsto de antemano.
- Se valoriza el pensamiento convergente y la respuesta única y verdadera, basándose en el supuesto de que el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje están dispuestos linealmente, como las piezas de un rompecabezas, en el que cada una tiene un lugar definido y una única función, no habiendo espacio para la creatividad.
 - El profesor es la principal fuente de información y se siente incómodo cuando no tiene todas las respuestas listas para los alumnos.
- *En relación con la investigación*
 - La enseñanza se presenta dissociada de la investigación, ambas consideradas como procesos no solamente diferenciados entre sí, sino carentes de nexos de articulación. Solo hay espacio para iniciados, y está fuera del alcance de los alumnos de graduación; el aparato metodológico y los instrumentos se sobreponen a la capacidad intelectual de trabajar con la duda.
 - *En el currículum*
 - Cada disciplina está cerrada en su propia estructura y es concebida como un espacio propio de dominio del conocimiento que lucha por la cantidad de clases para poder dar “toda la materia”, no habiendo posibilidad de tránsito entre las asignaturas. La imagen remite a una estructura “tubular”.³

Caracterizado sintéticamente de esta manera, el modelo tecnicista concibe la innovación en las aulas universitarias definida desde la segmentación entre componentes didáctico-curriculares, entre los procesos de enseñar y aprender y entre los momentos de

³ Para caracterizar este tipo de diseño curricular, tomo la expresión “tubular” del autor mexicano Carlos Ornelas Navarro (1982: 32). Según el autor en una concepción tradicional, el currículum “...está jerárquica y verticalmente estructurado: del primer semestre sigue el segundo, luego el tercero y así hasta completar ocho, nueve o diez círculos disciplinarios uno encima de otro hasta formar un tubo vertical”... “ estos tubos además de no tener otras salidas, casi tampoco tienen ventanas...por donde se asomen a otras disciplinas”.

teoría y de práctica en el acceso al conocimiento, tal como se trabajará en el punto respectivo.

1.2. La perspectiva fundamentada⁴ crítica

La didáctica fundamentada crítica parte de la afirmación de los procesos de enseñar y aprender en función de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de dichos procesos. En consecuencia, la multidimensionalidad se presenta como fundamento prioritario de esta perspectiva y junto a ella, la contextualización de las acciones relativas a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y el contenido, se constituye en el segundo pilar donde se asienta esta perspectiva de la didáctica.

Las líneas que identifican esta corriente están claramente sintetizadas por Candau (1995, pp.13-18), quien reconoce en la didáctica fundamentada estas características:

- Multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, afectados por variables técnicas, humanas, políticas y epistemológicas, que se deriva, consecuentemente, de la contextualización de la práctica concreta.
- Contextualización en la que incide el entorno social global junto al institucional, el contenido y los factores peculiares que caracterizan los actores involucrados en el enseñar y el aprender.
- Explicitación de los presupuestos a partir de los cuales define sus abordajes metodológicos.
- Elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y el aprender

⁴ Vera María Candau en *A didática em questao* (1984: 2), y en su texto ya citado *Rumo a uma nova didática*, (1995:8), hace referencia a una didáctica fundamental o fundamentada, como aquella perspectiva que “asume la multidimensionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje y presenta la articulación de las tres dimensiones, técnica, humana y política, en el centro configurador de su temática”. La reconoce como un nuevo enfoque que puede denominarse con diversos términos (transformador, dialéctico, crítico, contextualizado), dentro de los cuales, junto a su equipo de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, enfatiza el de fundamental como aquello básico que identifica a la perspectiva. Dado que son los fundamentos explicitados

- Búsqueda de la eficiencia como base del reconocimiento de las condiciones reales en que se desarrollan esos procesos y el propósito de ampliar y mejorar las metas educativas.

En este encuadre crítico se entiende que la didáctica, como teoría de la enseñanza, se constituye como disciplina a través de tres funciones: reflexiva, explicativa y de intervención.

La función *reflexiva* alude a la posibilidad que tiene la didáctica de mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia. Al respecto Contreras Domingo (1994:18) afirma que "...la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares". La función *explicativa* le permite a la Didáctica comprender la práctica real de la enseñanza, dar cuenta de su naturaleza, sus determinantes, sus limitaciones. A su vez, dado que se entiende la enseñanza como una práctica social orientada a la realización de valores, la comprensión de este proceso se articula con su posibilidad de generar nuevas propuestas. Se trata de "explicar para proponer", concretándose así la tercer función atribuida a esta disciplina, la función *proyectiva*, la función *de intervención* en la realidad del aula para orientarse en la realización de una enseñanza acorde con las finalidades educativas.

Considerada dentro del campo de las Ciencias Sociales, visualizo la didáctica como disciplina no acumulativa,⁵ es decir, en conceptos de Heller (1998), como disciplina que en lugar de utilizar un lenguaje para resolver problemas en forma sucesiva, consigna los problemas, los dilucida, los sitúa en su contexto, y en función de este accede a su resolución. De allí que el criterio de verosimilitud se establece no sólo como cuestión teórica sino como cuestión práctica, esto es, con contenido político y moral.

el rasgo más significativo que enmarca y diferencia a este encuadre de lo tecnicista, denominaré a esta perspectiva como didáctica fundamentada.

⁵ En esto estoy siguiendo a Agnes Heller (1998) en sus análisis acerca de qué se considera verdadero en Ciencias Sociales. Heller en la búsqueda de una hermenéutica propia de estas disciplinas ahonda en la clarificación de las formas en que se da el estudio de los objetos sociales a partir de su comprensión como tales.

Heller identifica en los conocimientos producidos por las Ciencias Sociales, la existencia de dos aspectos constituyentes de la teoría de ese objeto social: el *núcleo* y el *anillo*.

El conocimiento *nuclear* es aquel al que se puede llegar a través de todas las fuentes a disposición, la observación y la discusión con la comunidad científica. El conocimiento *anular*, por su parte, es aquel al que se accede desde un punto de vista concreto, desde una perspectiva o interés cultural, en función de ciertas experiencias vitales, individuales o colectivas. Otorga significado porque aporta al núcleo elementos de imaginación, originalidad, innovación, novedad, sorpresa.

El equilibrio justo entre anillo y núcleo es uno de los desafíos más importantes de las Ciencias Sociales. Al respecto dice Heller (1998:65): “Si en relación con el núcleo el anillo es demasiado fino, el conocimiento que proporciona una obra concreta de la ciencia social será aburrido aunque verdadero, nimio aunque informativo. Si en relación con el núcleo el anillo es demasiado amplio, demasiado grueso, la obra en cuestión será más un ejemplo de ficción o de ideología que no obra propia de una ciencia social”.

Considero definitorio incluir como propias de esta perspectiva otras dos características que hacen a la conformación de la didáctica como disciplina: el *papel protagónico del docente* en la generación y desarrollo de las acciones que se llevan a cabo en el aula y la *articulación teoría-práctica* en el acceso al conocimiento por parte de los sujetos intervinientes, entendiendo a ambos factores como medios que hacen a la construcción continua de la didáctica y la relación entre aspectos didácticos y curriculares. La participación reflexiva de los docentes acerca de su hacer cotidiano, el reconocimiento, a través del análisis, de datos empíricos que den cuenta de sus aciertos y limitaciones, a la vez que la identificación, en la teoría, de explicaciones acerca de esos hechos, los revela como sujetos colaboradores en la determinación de los constructos de la disciplina, a la vez que justifica el carácter de intervención de la Didáctica. Su aporte se integra en los aspectos “anulares” de la teoría de la enseñanza.

La articulación de teoría y práctica se manifiesta como eje central en la construcción de esta didáctica superadora de la visión instrumentalista del enseñar y el aprender. Posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con

propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos.⁶

Por último se incluye entre las notas distintivas de una perspectiva fundamentada de la didáctica, la *relación entre los aspectos didácticos y curriculares*, como apropiada para la comprensión de los fenómenos que se dan en el aula acerca de la enseñanza como objeto complejo.

Unas palabras aclaratorias sobre estos conceptos en el contexto de esta Tesis.

Trabajo el concepto de currículum a partir de su reconocimiento como objeto y como práctica social, entendiéndolo como *proyecto de prácticas educativas, abierto a las definiciones de esas prácticas, que vehiculiza elementos culturales consensuados por los distintos grupos sociales o impuestos por aquellos que detentan el poder*.

Fundamento este concepto en pedagogos críticos como Stenhouse, Alicia de Alba y Grundy, que enfatizan el carácter dinámico y abierto del objeto curricular.

Stenhouse (1984: 29-30) presenta el currículum como “tentativa de comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo abierto y con posibilidades de llevarlo a la práctica, y por tanto que implique contenidos, métodos y la consideración de las condiciones de realización en las instituciones”. En esta conceptualización se destaca la idea de *proyecto* como pautas generales elaboradas en torno a una finalidad y como algo inacabado que necesita de la práctica en el aula para su realización; la articulación entre prácticas, la de la programación y la de la enseñanza, entre fundamentos teóricos del proyecto expresados en los principios y las formas que éste adopta, entre “elementos técnicos” (contenido y método) y el reconocimiento del contexto institucional que hace posible la concreción de ese proyecto.

⁶ Este aspecto de la participación de los “prácticos” es presentado por Carr y Kemmis (1988: 162) en las condiciones de la ciencia social crítica al justificar la utilización del método crítico. Así señalan: “...la ciencia social crítica depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes: las proposiciones de los teoremas críticos deben estar fundamentados en el lenguaje y en la experiencia de una comunidad autorreflexiva... la ciencia social crítica utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos del orden social que no pueden ser controlados por los participantes y que frustran el cambio racional...la ciencia social crítica es práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se

Grundy (1991: 19-21), en su análisis desde las ciencias sociales críticas acerca de los intereses cognitivos considerados para el ámbito educativo, entiende el currículum como *construcción de índole sociológica orientada a la organización de prácticas educativas*. Así expresa que el currículum es “una construcción cultural”, una “forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”, una forma de “pensar cómo actúa e interactúa un grupo humano. No es analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana”. Se enfatiza al grupo como sujeto de la práctica curricular, resaltando que las características y condiciones en que se da su accionar son las que permiten el reconocimiento de qué y cómo desarrollar los procesos educativos.

En esta misma perspectiva crítica De Alba (1991) entiende el currículum como expresión de una cultura particular y como tal expresa el dinamismo con que los distintos grupos intentan su transmisión. De Alba identifica al currículum como “síntesis de elementos culturales a los que se llega por mecanismos de negociación o de imposición”;⁷ asociados a los procesos curriculares diferencia tres tipos de acciones: la determinación, la estructuración formal y el desarrollo del currículum.

A partir de estas conceptualizaciones se aborda aquí lo didáctico desde la comprensión del objeto de la disciplina. En el contexto de este trabajo la didáctica es entendida como *teoría de la enseñanza*,⁸ y lo didáctico como *expresión teórica o empírica de esa disciplina*. En esta misma línea de pensamiento Litwin (1997: 97) expresa su concepto de “configuración didáctica”, y se centra en la práctica que el docente desarrolla para favorecer la construcción del conocimiento por parte del grupo de alumnos.

informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y eliminar sus frustraciones”.

⁷ "Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios; aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas." (De Alba, 1991: 38-39)

⁸ Sigo los abordajes sobre el tema desarrollados en la actualidad por Alicia Camilloni (1996), José Contreras Domingo (1990), Susana Barco (1996), entre otros.

Por consiguiente, cuando se menciona un componente didáctico se hace referencia expresamente a aquellos objetos y prácticas que se ponen en juego y forman parte de la situación de enseñanza en el contexto del aula de clase.⁹

Esta conceptualización referida a cada término en sí, no obliga a trabajar con estos objetos como independientes en el análisis de las experiencias innovadoras. Si bien se reconoce la existencia de tradiciones muy acendradas en torno a la diferenciación y la elección de una u otra forma de definir -a través de la denominación- esos aspectos, que responden a pensamientos sostenidos por líneas históricas y hasta reconocidos por ámbitos nacionales, en este contexto se opta por utilizar la categoría *didáctico-curricular*; designando con ella los *procesos y objetos que comprenden el desarrollo de situaciones de enseñanza y su programación en cualquiera de los ámbitos (macro o micro) en que estas pudieran originarse*. (Lucarelli, 1993 b). Considera lo didáctico curricular como *objeto complejo* en el sentido que le da García (1991: 4) a estos sistemas, esto es, como connotados por “las interrelaciones entre los componentes, cuyas funciones dentro del sistema no son independientes”. Las otras notas propias de este tipo de sistema son la heterogeneidad, que identifica la naturaleza de sus componentes, y la interdefinibilidad y mutua dependencia con que desarrollan sus funciones cada uno de ellos. Cuando se reconoce la articulación contenido-método o la tríada didáctica como expresión de la relación ternaria característica del enseñar y el aprender, cuando se trabaja el proceso de programación interrelacionado con su puesta en acción a través de la enseñanza, se están considerando estos procesos y elementos como parte de un objeto complejo en el que lo didáctico y lo curricular se explican, se definen y se proyectan interdependientemente en la acción.¹⁰

En este sentido cuando se resaltan estas características como propias de lo didáctico curricular, el propósito es contraponer este principio al de *segmentación* con el que opera la perspectiva instrumentista en sus análisis acerca de lo que sucede en el aula de clase.

⁹ *Aula de clase* es considerada aquí en un sentido amplio, es decir, como todo espacio físico donde se desarrolla una situación de enseñanza, sea esa el aula de clase propiamente dicha, el laboratorio, la sala de usos múltiples, el hospital, la comunidad o cualquier otro espacio donde se entrene en la práctica profesional.

¹⁰ Tal es el sentido, a mi criterio, con que Alicia De Alba (1991) aborda la problemática de los procesos de determinación, estructuración formal y desarrollo del currículum en torno a los sujetos que son portadores de estas acciones.

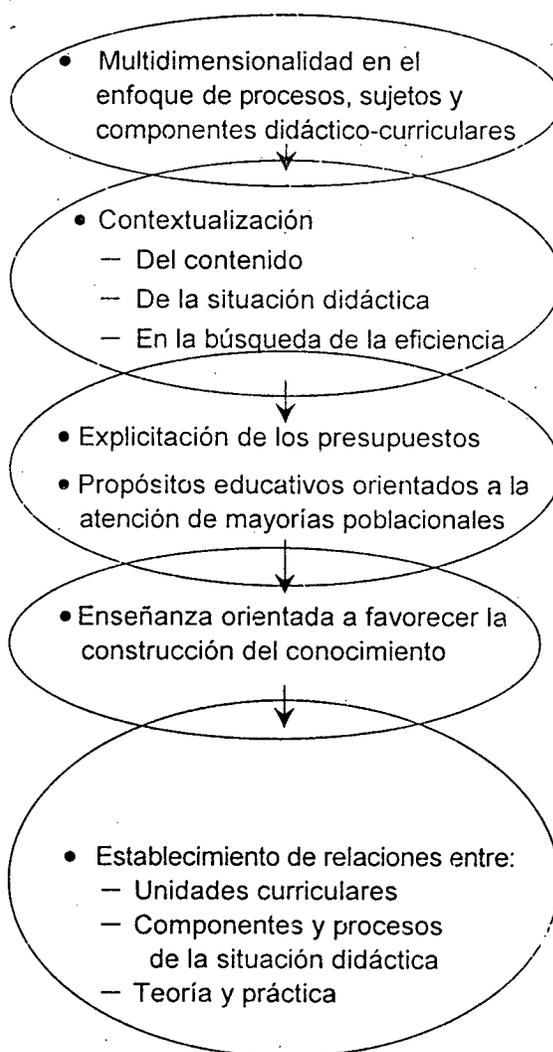
Estos rasgos identificatorios de estas dos perspectivas de la didáctica permiten configurar un esquema como el siguiente:

PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

PERSPECTIVA TECNICISTA



PERSPECTIVA FUNDAMENTADA



2. Innovaciones y perspectiva didáctica

Las dos perspectivas de la didáctica trabajadas anteriormente permiten explicar, también, de manera contrapuesta, la innovación que se da en el aula de clase como forma alternativa a los procesos que se desarrollan habitualmente en ella. Posteriormente estos avances conceptuales se utilizarán para analizar los procesos innovadores en el contexto universitario, en esta primera parte se abordarán las consideraciones y categorías de carácter general, aplicables a cualquier situación didáctica.

En la consideración de las innovaciones desde perspectivas teóricas diversas se desarrollarán dos dimensiones de análisis: la innovación como *objeto en sí*, donde se hará referencia a sus características, rasgos esenciales, elementos constitutivos, formas de manifestación, y el *proceso* de gestación y desarrollo de las mismas, incluyendo en este análisis referencias a cómo es explicado el comportamiento de los actores y los distintos momentos que comprende el proceso innovador en esas perspectivas.

2.1. Innovaciones desde una perspectiva tecnicista

La innovación en la enseñanza ha sido un objeto privilegiado en los posicionamientos teóricos y estrategias desarrolladas por las perspectivas tecnicistas de la educación. En la descripción de los modelos que genera esta corriente, Angulo Rasco (1990: 44) se ha referido a la “tecnocracia de la innovación” en el campo social, como aquella que tiene su momento de auge en la década de 1950, como coincidencia de tres fenómenos que confluyen entonces: el desarrollo industrial y económico, la aceptación académica del conocimiento científico-técnico en ciencias sociales y el apogeo político y social de la retórica liberal sobre el estado de bienestar.¹¹

¹¹ Angulo Rasco (1990: 44) lo sintetiza con estas palabras: ‘Aunque el origen de esta perspectiva podría ser tratado hasta las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del presente siglo XX, en relación con un fuerte giro en educación, su lugar histórico lo tiene –aproximadamente- en los años cincuenta, justo cuando coinciden en las sociedades capitalistas occidentales, tres fenómenos largamente larvados con anterioridad: un extraordinario desarrollo industrial y económico; el auge y la aceptabilidad académica del conocimiento científico-técnico en ciencias sociales; y el apogeo político y social de la retórica liberal sobre el estado próspero, rico, benefactor y defensor de todos los ciudadanos’.

2.1.1. La innovación tecnicista como objeto

En este contexto la innovación es percibida solamente como *modificación parcial*, como un objeto que se explica dentro del ámbito educativo, con componentes y factores exclusivamente didácticos, orientado a optimizar las características del sistema vigente, enfatizando la preeminencia de algunos de los elementos citados.

De allí que su uso más habitual se muestra asimilado al de *cambios que objetivan el perfeccionamiento de una estructura tal cual se da* (Leite, Lucarelli, Veiga y otros, 1999: 65-66). Aparece así asociada a procesos que favorecen la continuidad y supervivencia de estilos pedagógicos, integrando a ella elementos nuevos y modernizantes.

En las décadas del 60 y del 70, en especial en el ámbito latinoamericano, esta idea de novedad, originalidad, se consolida con estrategias político administrativas que determinaban y discriminaban qué era innovador de aquello que no lo era. Así aparece en los trabajos primeros de la tecnología educativa, donde se combinan aportes de la psicología educacional, de las ciencias comunicacionales y también el enfoque de sistemas aplicados a la educación para dar así fundamentación teórica a estas definiciones estratégicas de modernización de las prácticas en el aula de clase. La tecnología educativa es vista como la aplicación de conocimientos científicos a la resolución de problemas de la práctica educativa (Gagné, 1968), a la vez que ella misma es reconocida como una innovación.¹²

Se trata de innovaciones que no se definen por el contexto en el que se gestan y desarrollan, sino que expresan un alto grado de estandarización y generalidad. Angulo Rasco (2000) habla de innovación uniforme como aquella innovación educativa inspirada en el enfoque tecnicista que afectó durante 30 años el cambio en educación

Angulo Rasco (2000: 22-3) reconoce en ellas la representación de modelos racionales de actuación a lo largo de todo el sistema educativo; expresan la idea de

¹² Uno de los más reconocidos difusores de la tecnología educativa en el ámbito latinoamericano, desde esa época, Clifton Chadwick (1983: 99), lo expresa en estos términos: "En sus comienzos la tecnología educativa fue una innovación y campo de acción con orientación psicológica fundamentalmente conductista. Puso mucho énfasis en la caracterización de situaciones de educación como sistemas y la subsiguiente búsqueda de

producciones masivas afines a la organización burocrática en los que se sobrevalora la expansión en detrimento de la incorporación comprensiva de las nuevas prácticas.

En las dos décadas siguientes –que se proyectan en la actualidad-, esta noción de innovación se consolida como recurso favorable para afirmar el proyecto modernizador hegemónico, con iniciativas que abarcan desde la evaluación institucional hasta la búsqueda de la calidad total de los sistemas, incluyendo además la introducción de principios y artefactos tecnológicos asociados a la revolución informática y a las comunicaciones. Connotados en el pasado por su implicancia con concepciones funcionalistas de la educación y expresada en experiencias modernizantes que se desarrollaron en los distintos niveles del sistema educativo, estos proyectos tecnicistas se asocian con prácticas enmarcadas en un contexto educativo neoliberal (Braga, Genro, Leite, 1997) o más precisamente, neoconservador, para utilizar la expresión con que Paviglianiti (1996) califica el proceso de recomposición que afecta muy especialmente a la institución universitaria.¹³

En este sentido la innovación adquiere la connotación normativa que Popkewitz adscribe a las reformas; las considera como parte de programas institucionales que responden a la lógica de la modernización y que se manifiestan a través de prácticas rituales y retóricas. Al responder a la estructura de la retórica, no afectan los patrones de la conducta social sino que se convierten en instrumentos para la conservación y legitimación del orden existente (Popkewitz: 1987). De por sí toda la ecología de la reforma, y por tanto de sus manifestaciones concretas y específicas como son las innovaciones, se relaciona con las pautas de regulación que supone la escolarización. Así dice Popkewitz (1994: 26) “Fijadas en la retórica de la Reforma, las pautas de escolarización y de la formación del

eficiencia y eficacia, con el consiguiente uso de objetivos específicos y diseños instruccionales notablemente controlados y a veces rígidos”.

¹³ Norma Paviglianiti, con María Catalina Nosiglia y Mónica Marquina denominan *Recomposición neoconservadora: lugar afectado, la universidad* al libro en que analizan cómo afectan a las universidades nacionales argentinas los factores políticos, económicos, sociales a través de los cuales se expresa la recomposición neoconservadora en la década del 90. Enfatizan la incidencia de las recomendaciones del Banco Mundial en el reordenamiento y redimensionamiento universitario. Al respecto en el capítulo “El Banco Mundial y la educación superior para los ‘países en vías de desarrollo’: de las prioridades en el financiamiento al diseño de sistemas de educación y reformas académicas (1986-1993)”, de Norma Paviglianiti, se señala que las reformas académicas son concebidas como un medio para bajar el costo por estudiante (pp.117-122), resaltando el carácter eficientista atribuido a las modificaciones en el sistema.

profesorado y las ciencias de la pedagogía son *procedimientos, reglas y obligaciones* múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él” (el subrayado es mío).

Aparece aquí la relación entre innovación, saber y poder en un sentido positivo, manifiesto a través de la regulación del conjunto de prácticas y de los mecanismos tendientes a la modificación aparente de esas prácticas sin afectar sus estructuras constitutivas. Las innovaciones tecnicistas concretan este encuadre en el nivel de su expresión en las aulas.

Dentro de esta perspectiva, la innovación educativa en general, y particularmente la didáctica, es entendida como *modificación parcial o sustitución específica de los componentes técnicos de la situación de enseñanza y aprendizaje*, sean estos los objetivos, las metodologías de enseñanza, de evaluación, los recursos o los formatos de programación, quedando en un segundo plano, las prácticas de los sujetos que intervienen en la situación, considerados como los ejecutores de la concreción en el aula de las propuestas de un proyecto tecnológico.

De esta manera la *segmentación* se hace evidente tanto en el énfasis con que se consideran los componentes técnicos, en contraposición con los humanos, como en la supremacía de algunos de aquellos en el conjunto; esto se observa especialmente en la preeminencia de los objetivos en detrimento de los contenidos y en la sobrevalorización de las técnicas específicas y los aparatos, frente al lugar que asumen las estrategias didácticas generales.

Es importante precisar una manifestación de la segmentación en relación con la innovación en el aula de clase; me refiero a la que diferencia, oponiéndolos, los aspectos *didácticos* de los *curriculares*, considerando aquellos como componentes tecnológicos que incluye el diseño de instrucción en el nivel de clase, así como los que se presentan en la situación de enseñanza, y los segundos como los relativos a la definición de macroprogramaciones analíticas. Se hace presente nuevamente la diferenciación entre los varios procesos relacionados con la concreción de las prácticas en el aula de clase: las modificaciones se ejecutarán en nuevas formas por parte de los docentes a lo largo de todo el sistema, sin establecer relaciones con las transformaciones de los planes de estudio.

Queda fuera toda la historia de prácticas que el docente ha construido durante su formación en la escuela, tanto en su etapa de estudiante, como en la del ejercicio de su rol profesional.

La segmentación también caracteriza la condición en que se encuentran los aspectos de la teoría y de la práctica educativa en las situaciones que afectan las clases.

Esto se evidencia en la división entre disciplinas teóricas y prácticas en los planes de estudio universitarios y en la ubicación secuencial de las asignaturas según su acercamiento o alejamiento de los aspectos relacionados con la puesta en acción de habilidades relacionadas con el ejercicio de la profesión. También se traslada esta dicotomía a la organización académico administrativa del desarrollo de las clases, con horarios, espacios, docentes diferenciados, según sea su responsabilidad la puesta en acción de los aspectos “teóricos” o “prácticos” de la enseñanza. En el ámbito de cada situación de clase puede observarse un esquema de separación semejante cuando abordan los momentos “teóricos” identificándolos con la transmisión de información por parte del docente, mientras que los “prácticos” son aquellos en los que se da alguna forma de acción posterior por parte del que aprende (Celman: 1994).

Esta forma de entender la práctica separada de la teoría y en forma diferida es presentada por Heller (1977: 244) ¹⁴ como propia de la “praxis repetitiva”, es decir aquella que implica la repetición de esquemas prácticos desarrollados por otros (en este caso los docentes, los libros, los programas informáticos) y adquiridos como tales por cada sujeto particular (es decir por el alumno individual o el grupo clase). Nuevamente la escisión, en este caso entre las prácticas anteriores del alumno en su historia de formación y los nuevos aprendizajes.

2.1.2. *En torno a los procesos de la innovación tecnicista*

Los procesos relativos a estas innovaciones “tecnicistas” también manifiestan las características ya reconocidas en ellas -en especial la segmentación- y otras que son

¹⁴ Heller retoma la categoría de praxis repetitiva de Lefebvre afirmando que “...la praxis repetitiva no es más que la repetición de esquemas prácticos desarrollados por las generaciones precedentes y ya asimilados por el

propias de las instancias de generación y puesta en acción de las mismas, tales como el seguimiento cerrado de modelos y la ausencia de protagonismo.

La segmentación se hace presente en la separación tajante entre los procesos de programación y puesta en acción de la propuesta de innovación, en las que los responsables y los ámbitos de decisión son exclusivos y excluyentes para cada una de esas etapas. Esto supone la elaboración del diseño de la innovación como responsabilidad de un equipo técnico aislado de aquellos que tendrán que implementar ese diseño. Ese equipo tiene a su cargo la concepción general de la propuesta, con especificación de sus componentes e incluyendo las formas de implementación y propagación por el sistema educativo. Estos modelos, generalmente elaborados en el nivel central, son ajenos a la institución y, en la mayoría de los casos, concretan propuestas elaboradas en y para otros contextos, de alcance nacional o internacional. Se hace evidente la intención de transferencia exacta del modelo a través de todo el ámbito de aplicación, independientemente de las condiciones contextuales de cada unidad donde se implemente.

En esta perspectiva, el otro aspecto que caracteriza estos procesos innovadores es la escasa participación de los docentes y del personal de las instituciones educativas a cargo de la ejecución de la implementación de la propuesta, lo que supone ausencia de protagonismo docente en la gestación o en la motivación de la adopción de las propuestas en el nivel institucional.

La estrategia de gestación de la innovación en el encuadre tecnicista puede asimilarse a algunos rasgos con que Fernández (1994) define los procesos que desarrollan las instituciones del modelo "cenáculo",¹⁵ en especial en lo referido a los fines, las normas

particular". Ampliaré en el punto correspondiente de innovaciones en una perspectiva didáctica fundamentada las diferenciaciones con la *praxis inventiva*.

¹⁵ Lidia Fernández, en su libro *Instituciones educativas* (1994) a partir de los términos definidos por René Kaës, en *El aparato psíquico grupal*, Barcelona, Granica, 1977, elabora una tipología de las instituciones educativas, en las que caracteriza dos modelos institucionales, diferenciados según la producción cultural que los sostiene, a la que denomina su "guión dramático". Los modelos son: la institución "cenáculo", organizada preponderantemente alrededor del guión mítico, según el cual "sólo algunos especiales, los elegidos, son capaces de recibir la sabiduría, custodiarla y utilizarla en protección y salvaguarda del grupo"(p.159), y la institución "cruzada", que sigue un guión "utópico", según el cual "todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento" (p.156). Se utilizará esta tipología para la diferenciación de estilos

y su control, la tarea y la autoridad y el poder. A semejanza de lo que sucede en la institución “cenáculo”, la innovación tecnicista tiene explícitamente sus fundamentos en el conocimiento como instrumento de poder, y por tanto, la definición de fines y proyectos supone un mandato ideal (tanto más ideal cuanto menos contextualizado esté) de modificación educativa, “incuestionado e incuestionable”; proyectos determinados por pocos, con poder de decisión, quienes tienen a su cargo, en forma rigurosamente exclusiva, la dirección y control de toda la experiencia; la división de responsabilidades es estricta y jerárquicamente delimitada; la comunicación es vertical de arriba abajo, de manera de consolidar una ejecución exacta del modelo.

En este mismo sentido Angulo Rasco (2000: 23) identifica como una de las cuestiones propias de estas innovaciones lo que él denomina “la orientación de la cima hacia abajo, ...[dada] por la asunción de grupos de jefes de innovadores y de grupos subordinados de adaptadores”. Dada la dirección de su propagación por el sistema desde el centro a la periferia, esos innovadores centrales son quienes toman las decisiones y definen los prototipos de innovación a aplicar en las instituciones. Las decisiones incluyen las posibles adaptaciones necesarias para adecuarse a los contextos escolares, puesto que una variación definida por éstos autónomamente podría ser considerada como una desviación del modelo original, en términos de incompreensión de los objetivos y estrategias originales.

2.2. La innovación didáctico curricular en la perspectiva crítica fundamentada

Desde la perspectiva de la Didáctica fundamentada crítica se encara la innovación asumiendo que en ella se concretan los rasgos que distinguen esta perspectiva, en especial la multidimensionalidad, la explicitación de los presupuestos y la contextualización, a partir de las cuales se definen las estrategias de intervención en la situación del aula de clase.

Una experiencia innovadora así enmarcada se caracteriza por dos notas esenciales: la ruptura con el estilo didáctico habitual que diferencia la innovación de otras

institucionales que caracterizan la innovación tecnicista y la innovación didáctico-curricular, propia de una perspectiva fundamentada crítica.

modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el protagonismo que identifica los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva.

2.2.1. *La innovación como ruptura*

Esta categoría hace referencia a la innovación como *interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que 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 didáctica fundamentada sostiene que la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje; las prácticas del enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o 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 la modificación de algún componente técnico, o de una práctica específica de los sujetos, pero se propaga en el resto de los componentes de la situación. Un ejemplo tomado de la investigación es aclaratorio de esto. Como se analizara oportunamente en el caso de la cátedra de Odontología preventiva y comunitaria, lo que se altera es la estrategia de entrenamiento en el rol profesional a través del reemplazo de prácticas de ensayo en el ámbito de la facultad, por salidas a terreno en instituciones de salud, es decir hay una innovación en el componente metodológico de la situación didáctica. Sin embargo este cambio de estrategia implica a la vez cuestionamientos acerca de los contenidos a enseñar, del concepto de salud bucal, de las relaciones de la universidad con la sociedad, así como afecta las formas que adopta el rol docente, con derivaciones en las relaciones que se dan entre los docentes de distinta jerarquía dentro de la cátedra, y de los docentes con los alumnos. En la consideración de estas variables no alcanza con la exclusiva mirada didáctica en lo "técnico", sino que se

hace preciso hacer uso de herramientas psicosociales y políticas que den cuenta de un enfoque institucional amplio. Por otro lado, implementar una nueva estrategia para la adquisición de habilidades profesionales, seguramente, obliga a un análisis de la profesión desde un enfoque económico y sociológico, a la vez que una reconceptualización de qué es conocer acerca del rol profesional. Esto es, por ejemplo, cómo se define la formación del odontólogo con relación a la atención bucal de la población, cuáles son los problemas prioritarios en materia de salud bucal, en qué tipo de centros de salud se tiene que formar el estudiante, cómo se articulan contenidos teóricos con contenidos más instrumentales; implica también abordar la innovación desde las dimensiones epistemológica, social, económica, que permitan explicar las articulaciones con el contexto social amplio.

El otro rasgo al que se hace 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 se desarrollan en un determinado actor; se parte del 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. Utilizo para esto los aportes realizados por Bleger (1971: 45) para el análisis de la conducta, en especial a los referidos al concepto de *situación* relacionado con el de historia. Bleger define 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.

Hago uso, consecuentemente, de los principios del encuadre histórico y del situacional elaborados por Bleger (1971: 126). Retomo el encuadre histórico en especial para la indagación de “una lógica o una relación entre distintas conductas, fenómenos o acontecimientos, que se han sucedido en el curso del tiempo”. Considero en especial, la forma del encuadre histórico que reconoce el establecimiento de relaciones o nexos entre distintas manifestaciones aparecidas en el curso del tiempo. La posibilidad de establecer relaciones con otras conductas previas o posteriores, no obliga a pensar en establecer una

relación causal, sino que se trata de comprender que esas conductas son manifestaciones de un solo proceso o de un mismo conflicto.¹⁶

El encuadre situacional es empleado en el contexto de esta Tesis para 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. Esto no significa prescindir de la importancia de lo histórico; significa incorporarlo dialécticamente como activo y presente en la situación actual.

En este sentido retomo los análisis realizados en jornadas destinadas a considerar cómo definían la innovación los actores portadores de experiencias alternativas en el nivel de cátedra; la representación social que tienen estos actores de “innovación” no es identificable con “novedad absoluta” en un contexto pedagógico amplio, relativo al nivel o al sistema educativo en el ámbito nacional o internacional, sino enmarcada en la historia y situación de esos sujetos en esa institución específica.¹⁷

Ambos encuadres, el histórico y el situacional, posibilitan a su vez, entender a la innovación didáctico-curricular 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 del aula se extiende al entorno institucional y al social y comprende los factores peculiares que caracterizan los sujetos de la innovación; de igual manera, metodologías y recursos utilizados en el aula son afectados por las especificidades de cada contenido a enseñar y aprender.

La innovación didáctico-curricular en una perspectiva fundamentada crítica me permite homologarla al concepto de *praxis inventiva*, categoría creada por Heller como

¹⁶ Al respecto señala como una de las formas de la lógica entre distintas conductas que se establece a partir de la indagación según el encuadre histórico, la siguiente: “La que establece relaciones o nexos entre distintas manifestaciones aparecidas en el curso del tiempo, sea en la misma o en distintas áreas de conducta; en este caso ya no se estudia una conducta dada en función de sus cambios, sino que se establecen relaciones con otras conductas que la han sucedido o precedido. El nexo o la relación que se establece no es causal, sino el de ser manifestaciones de un solo proceso o de un mismo conflicto ...” (Bleger, ob. Cit, 126-7.)

¹⁷ Estos datos sobre el grado de relatividad de la “novedad” de la difusión fueron obtenidos en reuniones de trabajo con el equipo de investigación del IICE y con el equipo de asesores pedagógicos en sesiones de análisis sobre la temática de las cátedras innovadoras, desarrolladas durante el año 1990. Dieron por resultado la elaboración colectiva de un documento de circulación interna “Características de la Innovación”

oposición a la de praxis repetitiva (Heller, 1987:245). Si bien 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, 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.

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. En este campo opera predominantemente el pensamiento en sentido estricto.

Las innovaciones didáctico curriculares pueden ser explicadas a partir de estas notas que distinguen la praxis inventiva, ya que en los casos que indagué, la búsqueda de lo nuevo está asociada con una situación insatisfactoria con relación a las prácticas habituales que desarrolla el docente en la enseñanza y con un problema que las mismas no pueden solucionar. (Lucarelli, 1994: 14)

Consecuentemente, en el contexto de esta Tesis y en una perspectiva didáctica fundamentada, la *innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica.*

2.2.2. *El protagonismo en la gestación y propagación de la práctica nueva*

Las innovaciones didáctico-curriculares, como expresión de un proceso creativo y de ruptura con las formas habituales de enseñanza, 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

(Lucarelli, E., 1990:2) que, a su vez, fue analizado y reelaborado en Taller con docentes que desarrollaban

griego, son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma.

El concepto de protagonismo que estoy elaborando desde el inicio de mis investigaciones sobre innovación en la universidad¹⁸ en este contexto tiene las mismas notas distintivas que el de participación real que tomo de Sirvent¹⁹ y se lo considera como equivalente²⁰ en cuanto a la incidencia de los actores en la génesis y desarrollo de las innovaciones.

Se entiende por *participación real* aquel tipo de acciones en las que los actores inciden efectivamente en todos los momentos claves y muy especialmente en las decisiones.²¹ Consecuentemente afecta tres niveles de la práctica innovadora :

prácticas innovadoras en el nivel de cátedra en la Universidad de Buenos Aires.

¹⁸ Designábamos como protagonistas a los docentes responsables de las innovaciones en nuestro primer Cuaderno de Investigación publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación, al resaltar el carácter participativo del proyecto. (Lucarelli y otros, 1991 b: p.15).

Retomo el concepto en una publicación ulterior (Lucarelli, 1994 b: 11), donde escribo en relación con la asociación que encuentro entre innovación y mejoramiento de calidad de educación y calidad de vida: “La necesidad humana de participación, o de ser protagonista de su propia historia, es en este sentido, una de las necesidades no materiales asumidas como condición y resultante de un proceso de transformación dirigido a elevar la calidad de vida de una población”.

¹⁹ Este concepto es elaborado y presentado por María Teresa Sirvent, entre otras obras, en :

- Estilos participativos sueños o realidades, en Revista Argentina de Educación, Año III, No. 5, Bs. As. AGCE, 19XX;
- “Democracia y Educación: una perspectiva cultural sobre el caso argentino”, ponencia presentada al Mid-term Conference Research Comitee en Sociology of Educational- International Sociological Association. Salamanca. España, 23 al 26 de agosto de 1988 (mimeo).
- Educación de adultos: investigación y participación. Bs. As. Libros del Quirquincho. 1994.
- Cultura popular y participación. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires) Bs. A., UBA-Miño y Dávila. 1999.

²⁰ En conversaciones de consulta con María Teresa Sirvent aclaró que utilizó el término “protagonismo” durante la dictadura militar dado que el significado claramente político que evidenciaba el concepto de participación, lo hacía aparecer como subversivo y peligroso en ese entonces.

En el contexto de esta Tesis yo asumo esa equivalencia de significados y utilizo protagonismo acentuando el carácter de “actor principal” que asume el docente en estas acciones innovadoras fundamentadas críticas, en contraposición de su lugar de “ejecutor” que se le asignan en los procesos de innovación tecnicista.

²¹ Al respecto define Sirvent (1994, p.88): “La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado significa un cambio no sólo en quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia, es decir, una modificación en la estructura de poder”

- 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.

Consecuentemente queda claro que el carácter protagónico de la innovación permite ubicar este proceso en la dimensión política, en tanto y en cuanto hace mención a una acción que compromete la toma de decisiones en cuanto a 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, tal como se analizó precedentemente, 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. Siguiendo la categorización hecha por Sirvent (1994) se trata de una *participación simbólica* donde hay un grado mínimo, en muchos casos ninguno, de incidencia en la gestión institucional y en las decisiones políticas de la innovación, con las consecuencias negativas de enmascarar la situación. En efecto, las situaciones de participación simbólica pueden generar en los actores la “ilusión de ejercer un poder inexistente”,²² sin que esto signifique alteraciones en la estructura de poder institucional.

En consecuencia a estos lineamientos, el proceso de propagación de las innovaciones didáctico curriculares por el sistema, también desarrolla formas estratégicas

²² Sirvent (1994, p.88) destaca como característico de la participación simbólica lo siguiente: “...en cambio la participación simbólica: a) se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o en la gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, son un “como si”.

que posibilitan un trabajo participativo y reflexivo; así asume características como las siguientes:

- dada la generación en las bases del sistema, a partir de las acciones de los sujetos docentes, se posibilita la incorporación en red, de otros docentes motivados hacia la innovación ;
- esta posibilidad de transferencia se desarrolla a partir de 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,
- se crean 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 me parece interesante abordar lo que Popkewitz (1997) denomina “protagonismo y riesgos del voluntarismo”, en sus trabajos sobre las reformas educativas, donde indaga acerca de la intervención de los actores en los cambios. Popkewitz advierte que, si bien entender 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.²³ 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

²³ “La atención excesiva a las mismas [estructuras] en cuanto objetos discretos produce una representación del mundo consistente y sin cambios. Pero centrarse excesivamente en los actores como iniciadores del cambio supone errar en sentido opuesto: produce una teoría voluntarista del cambio que, por una parte, es muy individualista (considerando las acciones como únicas y significativas en sí y de sí mismas) o, por otra, caracteriza el cambio como un proceso natural y evolutivo producido a través de acciones o fuerzas intencionadas”. (Popkewitz, 1997: 37).

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.

Estos rasgos con que caracterizo la innovación didáctico-curricular en una perspectiva fundamentada crítica me permiten identificarla con las prácticas que se dan en las instituciones “cruzadas”, categoría creada por Fernández (1994), como aquellas opuestas a las instituciones “cenáculo” con las que homologué las innovaciones tecnicistas.

En efecto Fernández indica que las instituciones “cruzadas” asumen la representación social de ser portadoras de “procesos de transformación derivados del propósito de democratizar el conocimiento...” (Fernández, 1994:163), por lo que se organizan alrededor de un guión utópico, en el cual hay baja conservación de la tradición y se orienta hacia la innovación y el cambio. Las metas son abiertas, orientadoras de un proyecto que se delinea en la práctica; los procesos de control están basados en la autorregulación de la acción en función del interés de los sujetos en el proyecto, por lo que la distribución de responsabilidades es flexible, con intercambio de roles; la estructura de poder da lugar a la participación en la toma de decisiones (Fernández, 1994: 164-166).

2.2.3. *La innovación como práctica emancipatoria*

Otro ángulo que me interesa trabajar para la consideración de las innovaciones didáctico curriculares es aquel que se expresa a través de la tensión entre regulación y emancipación en la universidad de nuestro tiempo, fundamentando estos análisis en los desarrollos del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos,²⁴ y para los procesos del aula universitaria en los realizados por las investigadoras brasileñas, Leite, y Da Cunha.²⁵

²⁴ Tomé contacto con los trabajos de Boaventura Santos en la década del 90 a través de dos “portadores” que estudiaron sus contribuciones en dos campos distintos pero convergentes: el Lcdo. Rafael A. González, de Panamá, con quien pude abrir interrogantes para el campo jurídico social, y las investigadoras brasileñas Dras. Denise Leite y María Isabel Da Cunha, quienes con sus equipos estudiaron las repercusiones del pensamiento de Santos en el campo de la Pedagogía universitaria. Agradezco al Lic. González haber leído “Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho” (en Nueva Sociedad. No. 116. Bogotá. Noviembre-diciembre 1991), ayudada por sus inteligentes comentarios, y a las colegas brasileñas, a quienes debo la primera lectura de “Pela mao de Alice: o social e o

En primer lugar quiero reiterar la articulación que sostengo entre paradigmas de las Ciencias Sociales y perspectivas didácticas. En este caso referirme a la innovación implica reconocer la presencia, en el análisis didáctico, de los principios y fundamentos que distingue el paradigma de la teoría crítica, según el cual el conocimiento emancipatorio siempre busca revelar los mecanismos de poder y hegemonía presentes en los procesos sociales. (Sirvent, 2002 b.)

En este caso específico consideraré los aportes de Boaventura de Sousa Santos para analizar el problema de las innovaciones en el contexto del modelo de universidad; con este propósito indagaré los rasgos que él reconoce en la universidad “en transición paradigmática”, como facilitadora de las prácticas de enseñanza con posibilidades de innovación.

En “De la Mano de Alicia”, Santos presenta las características que definen esta institución en el fin de milenio, las contradicciones que se dan en su interior, las formas de resolverlas, las notas que distinguen al saber que produce y transmite, orientándose hacia la construcción de un nuevo modelo de universidad.

Santos (1998) percibe la universidad actual enfrentada a una situación compleja, que se presenta entre los desafíos cada vez mayores que tiene acerca de ella la sociedad, y las presiones del Estado, cuyas políticas de financiamiento implican restricciones cada vez más severas. Dada su rigidez funcional y organizativa de la institución universitaria, el autor cuestiona sus posibilidades para hacerse cargo de esos desafíos; aparece como un organismo relativamente impermeable a las presiones externas y con dificultades para resolver dinámicamente las contradicciones que manifiestan sus funciones.

político na posmodernidade”. Sao Paulo. Cortez. 1995. En el contexto de esta tesis para las citas utilizo la traducción en castellano correspondiente a la edición colombiana de este texto: Santos, B. De S.: De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá. Ediciones Uniandes. 1998.

²⁵ Denise Leite, desde la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, y María Isabel Da Cunha, desde la Universidad Federal de Pelotas, desarrollan desde hace 15 años estudios sobre el aula universitaria. A comienzos de la década del 90 se asocian en el proyecto de investigación “Para revitalizacao do ensinar e do aprender na universidade”, orientado a analizar los procesos de enseñar y aprender en la universidad utilizando las contribuciones teóricas de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y Mariano Fernández Enguita. Estos aportes les facilita superar explicaciones exclusivamente pedagógicas acerca de esos procesos y relacionarlos con los valores que caracterizan el campo científico de las carreras universitarias en su intercambio con las estructuras de poder presentes en la sociedad contemporánea (Leite y Da Cunha, 1996:

Boaventura Santos señala que esas contradicciones se hacen evidentes a través de una crisis con una triple faceta: de hegemonía, de legitimidad e institucional.

La crisis de hegemonía se da a partir de la imposibilidad de resolver la contradicción entre conocimientos “ejemplares” para la formación de elites y la producción de la alta cultura, como contenidos históricamente demandados, versus los conocimientos “útiles para la transformación social” y los destinados a la formación de la fuerza de trabajo, que se constituyen en nuevas exigencias del contexto actual.

La crisis de legitimidad, a su vez, es producto de la contradicción entre la jerarquización de saberes especializados, que tiene lugar a través de mecanismos como la restricción al acceso y la certificación de competencias, y las exigencias sociopolíticas de democratización y de igualdad de oportunidades; esta crisis expresa la carencia de objetivos colectivamente asumidos acerca de la institución deteriorando una imagen consolidada de la misma.

Por último, la crisis institucional, concreta la contradicción entre la autonomía institucional y la demanda de productividad social; consecuentemente “... su especificidad organizativa es puesta en tela de juicio y se pretende imponerle modelos organizativos vigentes en otras instituciones consideradas más eficientes”. (Santos, 1998: 229).

Boaventura Santos al definir a la universidad moderna como sede “privilegiada y unificada de un saber privilegiado y unificado”, plantea la necesidad de pensar en otro modelo de alternativo al vigente.²⁶

Según Santos, la universidad debe asumir que está en una *fase de transición paradigmática* desde la ciencia moderna a un nuevo tipo de ciencia con un “perfil vagamente visible”, todavía sin denominación clara, y que, por tanto, designa como enmarcado en la posmodernidad, una ciencia que pueda manifestarse como activa,

pp.7-10). Nuestro encuentro en un evento académico en 1992 dio lugar a un trabajo en común de rico intercambio teórico y metodológico.

²⁶ El contenido que produce y transmite la universidad actual es propio, en la visión de Santos, de las tres racionalidades de la modernidad: la cognoscitiva instrumental de las ciencias (apropiadas por las ciencias naturales), la moral práctica del derecho y la ética, y la estético expresiva de las artes y la literatura. La hegemonía de la racionalidad cognoscitiva instrumental representa el desarrollo del paradigma de la ciencia moderna; su crisis conlleva la crisis de la idea de la universidad moderna.

autónoma y estratégicamente orientada al mediano y largo plazo.²⁷ Acepto de Santos las características de esta fase de transición, sin que ello implique homologarla con el pensamiento posmoderno como superador histórico del dominio de la racionalidad técnica en este terreno. Consecuentemente identifiqué este *paradigmática emergente* a partir de los aportes que hacen la hermenéutica y la ciencia social crítica, tal como se expresa en los apartados correspondientes. Desde esta perspectiva la construcción del conocimiento se da a través de la consideración de rasgos que apelan, entre otros, a la inclusión del sujeto en las relaciones con el objeto, a la comprensión de significados como camino metódico, a la articulación dialéctica entre teoría y práctica, a la definición de la dimensión sociohistórica política en los fenómenos a estudiar, del reconocimiento de la necesidad de la transformación estratégica de la sociedad incluyendo la participación reflexiva y crítica de las mayorías.

Boaventura Santos asocia la universidad que se desarrolla en esta fase de transición paradigmática con el planteamiento de una *doble ruptura epistemológica*. Al ser la primera ruptura aquella de la ciencia moderna en contra del sentido común, que dio lugar al desarrollo científico, pero, a la vez, dificultó la participación de los sujetos en el descubrimiento del mundo, es necesario, afirma Boaventura Santos, que esta segunda dé lugar a la construcción de un nuevo sentido común, que implique una configuración de saberes.

Es aquí donde Santos (1998: 274) enfrenta el tema de la innovación, como proceso posible de ser gestado por la propia institución: “En la fase de transición paradigmática, la universidad tiene que ser también la alternativa a la universidad. El grado de disidencia mide el grado de innovación. Las nuevas generaciones de tecnologías no pueden ser pensadas por separado de las nuevas generaciones de prácticas e imaginarios sociales”.

²⁷ Dos citas de esta obra de Santos amplían la comprensión de esta fase de transición paradigmática:

“...nos encontramos en una fase de transición paradigmática, entre el paradigma de la modernidad, cuyas señales de crisis me parecen evidentes, y un nuevo paradigma con un perfil vagamente descubrible, todavía sin nombrar y que a falta de nombre se designa como la posmodernidad” (ob. cit: p.35).

“La universidad sólo sobrevivirá si asume plenamente esta condición epistemológica. Refugiándose en el ejercicio de la “ciencia normal” para usar la terminología de Thomas Kuhn (1970), en un momento histórico en el que la ciencia futurante será la “ciencia revolucionaria”, la universidad será en breve una institución del pasado” (ob. cit: 271).

Reconoce su potencialidad para ser una institución “emprendedora” (es decir, con capacidad de hacer las cosas en forma diferente), y señala que “... la universidad debe hacer coaliciones políticas con los grupos y las organizaciones en los que la memoria de la innovación esté presente” (Santos: 280).

Estas ideas las retoma y actualiza en *La crítica de la razón indolente*, donde reconoce la transición paradigmática como período histórico y como mentalidad: “... La transición paradigmática 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” (Santos, 2000: 257).

De allí, entonces, que analice la transición paradigmática desde su doble vertiente, epistemológica y societaria, presentándolas como procesos autónomos y a la vez íntimamente relacionadas.

Este punto me permite articular el tema de la institución universitaria y sus posibilidades de transformación múltiple, con el de la *innovación en las prácticas de enseñanza*, puesto que Santos (2000: 344) señala que “formas alternativas de conocimiento generan formas sociales alternativas y viceversa”, a la vez que reconoce al concepto de subjetividad su carácter de mediador entre conocimientos y prácticas, y sus posibilidades de concreción en procesos autorreflexivos.

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 en el nivel de aula que posibiliten la formación de sujetos que desarrollen tanto aprendizajes cognoscitivos como afectivos en situaciones alternativas a la tradicional.²⁸ Las acciones emprendidas por los grupos de docentes o por asesores pedagógicos para dar a conocer las experiencias a otros docentes,

²⁸ En términos de Santos “...hay que inventar una subjetividad constituida con el topos de un conocimiento prudente para una vida decente” (ob. cit. p.345) “...imaginar una subjetividad suficientemente apta para comprender y querer la transición paradigmática, para transformar la “inquietud” en energía emancipatoria”.(ob. cit., p. 346)

llevando a cabo procesos autorreflexivos, a la manera de lo descrito por Santos, se presentan como formas autogestionadas de propagación de la innovación en ámbitos institucionales más amplios.²⁹ Aporta el concepto de *frontera*, presentando a esta como una de las orientaciones que guían la construcción de una subjetividad individual y colectiva. Señala como características de la *frontera* 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 en la cátedra entre docentes de distinta categoría, o la articulación de elementos de las prácticas existentes con los propios de las experiencias innovadoras, se hacen presentes en mis análisis de las innovaciones didáctico curriculares en el aula universitaria.

En esta perspectiva se incorporan los aportes de Da Cunha y Leite. Estas investigadoras brasileñas en la problemática de la institución universitaria,³⁰ afirman que la práctica innovadora *se entiende en el contexto institucional de las relaciones de poder y contiene en sí un germen de ruptura*,³¹ esta puede evidenciarse en un cambio de currículum, de las relaciones entre docentes y alumnos, del encuadre epistemológico y especialmente de la enseñanza y de la configuración de la docencia (Leite, Braga y Genro, 1997: 32). En función de aquel contexto y de la perspectiva teórico-ideológica en que se sitúe, la innovación puede servir para la perpetuación del paradigma de la modernidad, como ser un instrumento para su negación, en un paradigma emancipatorio. Leite, Braga y Genro (Leite, Braga y Genro, 1997: 34-5), reconocen en las innovaciones tendientes a la emancipación, rasgos como los siguientes: incertidumbre, ruptura, multiculturalidad,

²⁹ Resultan interesantes las consideraciones de Santos sobre este tema, coincidentes, tal como expongo más adelante con la estrategia de los Talleres y de las Jornadas de docentes, y en especial con el período previo destinado a la programación participativa; el autor sostiene que los procesos autorreflexivos se deberían dar ex ante, posibilitándose así el análisis de las posibles consecuencias de las acciones que desarrollan las comunidades en este sentido, en sus esfuerzos por la constitución de redes. (Santos: 2000, pp.342-7)

³⁰ Analizan experiencias universitarias tales como evaluación, educación popular, enseñanza a distancia, examen de ingreso (vestibular”) y aula universitaria

³¹ En sus trabajos sobre innovaciones Leite y Da Cunha reconocen haber abordado a partir de nuestras investigaciones algunas categorías referidas a la innovación en el aula, tales como ruptura y protagonismo. Al respecto ver Da Cunha (1997, 1998), Leite, org. (1999).

contextualización, historicidad, protagonismo, complejidad en el conocimiento, y anticipación en las acciones.³²

Por su parte Da Cunha, en el contexto de transición paradigmática de la universidad, trabaja con dos ideas principales: la *intencionalidad* en la innovación y el *profesor* como actor principal en las decisiones universitarias. En sus estudios sobre el aula y sus procesos (Da Cunha, 1997), insiste en la idea de la *intencionalidad* como elemento para provocar rupturas en las tareas de enseñar y aprender en la universidad. A la vez reconoce algunas tensiones propias de esos procesos que son favorables para el análisis de las innovaciones, tales como: la relación enseñanza-investigación, la relación teoría-práctica (Da Cunha 1997: 80-83), y la relación entre decisiones académicas y las formas de control de conocimiento hechas por la estructura de poder económico social.

En otra de sus investigaciones profundiza estos aspectos, centrándolos en el *profesor*, a quien considera un actor fundamental en los cambios que se dan en la universidad, "...dada su condición de dar dirección a la práctica pedagógica que desarrolla, reconociendo en ella los condicionantes históricos, sociales y culturales". (Da Cunha, 1998: 33).³³ En el análisis acerca de cómo reconocen los profesores universitarios el escenario actual de las prácticas del enseñar y el aprender, Da Cunha destaca que en las

³² Leite, Genro y Braga (1997: 34-5) describen así estos rasgos:

- Surge en contextos de incertidumbre
- Supone ruptura con relación a el sistema conservador neoliberal y con un contexto de regulación
- Se construye en la articulación de racionalidades que exceden la cognitivo instrumental, fundamentándose en conocimientos de diversa índole.
- Es multicultural y se da en un contexto histórico, en la tensión de espacios micro y macroinstitucionales, en los juegos de poder y conflicto entre personas (profesores, alumnos, dirigentes institucionales).
- Implica protagonismo, destacando la importancia de la subjetividad y de la posibilidad que tienen los sujetos de decir su palabra, y encerrando nuevas configuraciones de poder, al cambiar las relaciones entre las bases y las decisiones centrales, en el aula, en la universidad, en el sistema educativo.
- Puede contener un proceso de cambio que no es espontáneo y que surge en determinadas circunstancias, en un punto en que el todo y las partes se obligan a tomar otras direcciones, aún cuando no se constituya en un cambio total.

³³ Esta temática había sido abordada por Da Cunha dentro de un tratamiento más general, propio de la problemática del docente en el sistema educativo, en una obra anterior, (1989) *O bom professor e sua prática*.

propias narrativas de estos actores, aparece una visión epistemológica diferente a la de la ciencia moderna en la enseñanza, visión que sirve de base de la propuesta innovadora.³⁴

3. Articulación teoría-práctica

El otro concepto central que enlaza los hallazgos de esta Tesis en torno a los procesos que se desarrollan en el aula universitaria, es el de la articulación teoría-práctica que atraviesa tanto los componentes didáctico-curriculares como los relativos a la formación y a la producción del conocimiento por parte de los sujetos implicados en las mismas.

Importa considerar el alcance de esa articulación en cuanto a su manifestación en las situaciones en el aula, en especial en las universitarias, y en cuanto a las condiciones en que se implementa el currículum; su repercusión en la conformación del perfil formativo en los futuros graduados, y los procesos de producción del conocimiento educativo, particularmente en la configuración de la didáctica del nivel universitario.

3.1. La articulación teoría-práctica en la dimensión epistemológica

Parto del entendimiento de la articulación desde una perspectiva dialéctica en la que ambos términos, teoría y práctica, así relacionados, se sintetizan en la praxis y se manifiestan como modo específico de ser del hombre.³⁵

³⁴ La autora elabora un cuadro, (1998: 30) donde contraponen las tendencias paradigmáticas de la ciencia moderna con las de la ciencia posmoderna, teniendo en cuenta para ello las contribuciones de Santos sobre el tema.

³⁵ Sigo en este desarrollo los aportes de Kosik (1976), en su obra *Dialéctica de lo concreto*; quien desde el materialismo dialéctico, desarrolla en profundidad las características de la praxis como la manifestación más culminante de la filosofía. Dice Kosik: "... la praxis es el modo específico de ser del hombre, forma parte de él en todas sus manifestaciones y no sólo determina alguno de sus aspectos o características. La praxis se funde con todo el hombre y lo determina en su totalidad". (1976: 242)

explican mutuamente, de la misma manera que se articulan el todo y las partes para una mejor comprensión de la realidad.³⁷

El concepto de *totalidad* es complementario al de *praxis*, ya que permite comprender las múltiples determinaciones y relaciones involucradas en el objeto a conocer, al cual accede a través de un juego en el que las partes, sean estas representación, opinión, experiencia, adquieren significado por su referencia a la totalidad.³⁸ En este sentido la realidad social es un todo concreto, estructurado y dialéctico al que se puede acceder a través de esa referencia del todo y las partes.³⁹

Acordé con esto, la afirmación de la *praxis* como eje de la teoría del conocimiento de la realidad social se opone a la comprensión de la relación entre sujetos y objetos como entes abstractos en los que se centraron las explicaciones basadas en el positivismo.

Una posición alerta hacia la no exclusividad de teoría y práctica como caminos independientes del conocimiento, por su parte, evita entender al hombre como sujeto abstracto cognoscente, "mente pensante que enfoca la realidad de un modo especulativo" (Kosik ob.cit.: 25), pero a la vez, advierte sobre erradas interpretaciones del papel y del valor de la práctica. Esto abarca la identificación de la práctica con las técnicas aplicadas, con la manipulación, con la aplicación de conocimientos de más alto valor teórico.

Tal sucede cuando la *praxis* se explica más allá de la articulación de ambas esferas, al separar la "reflexión" de la "actividad"; así se concibe, por un lado, la práctica como una función ulterior al conocimiento ("correlato" en términos de Kosik), reservando a la teoría

escisiones sujeto-objeto, o teoría-práctica quedan superadas; la noción de *praxis* las liga dialécticamente." (p. 23)

³⁷ "El todo no es cognoscible inmediatamente para el hombre, aunque le sea dado en forma inmediatamente sensible, es decir, en la representación, en la opinión, o en la experiencia. El todo pues, es accesible directamente al hombre, pero como un todo caótico y nebuloso. Para que el hombre pueda conocer y comprender ese todo, para aclararlo y explicarlo, es necesario dar un rodeo: lo concreto se vuelve comprensible por medio de lo abstracto, el todo por medio de la parte." (Kosik, ob.cit.p.49).

³⁸ "El todo pues, es accesible directamente al hombre, pero como un todo caótico y nebuloso. Para que el hombre pueda conocer y comprender ese todo, para aclararlo y explicarlo, es necesario dar un rodeo: lo concreto se vuelve comprensible por medio de lo abstracto, el todo por medio de la parte...El ascenso de lo abstracto a lo concreto no es el paso de un plano (sensible) a otro (racional) sino un movimiento del pensamiento y en el pensamiento." (Kosik, ob.cit.p.48).

la primacía en el conocimiento,⁴⁰ por otro, se afirma la relevancia de la práctica opacando el significado de la teoría.⁴¹

En una perspectiva dialéctica se considera que, en el campo social, la aplicación de conceptos teóricos a situaciones particulares no implica reproducir taxativamente lo enunciado por esos conceptos, sino aceptar la especificidad de cada caso y la especificidad de cada vía del conocimiento; esto implica, a la vez, reconocer que las relaciones entre las esferas teórica y práctica son parciales, fragmentarias y complementarias.⁴²

Estas perspectivas opuestas acerca de la aplicación, presentes alternadamente en la historia del pensamiento filosófico y coexistentes en las representaciones sociales en la actualidad, tienen consecuencias explícitas en todas las acciones del hombre, y, en especial, repercusiones muy claras en educación, tal como se tratará de evidenciar en los casos didáctico curriculares aquí expuestos.

Ahondando en esta perspectiva dialéctica y para el desarrollo de la dimensión pedagógica, en especial en lo relativo al papel que juega el análisis reflexivo y la difusión de las experiencias innovadoras en los cambios, incorporo los aportes de Foucault (1981) en torno a la naturaleza y el lugar atribuido a la teoría en los procesos transformadores. En su análisis acerca de la función que le cabe a los intelectuales en los sistemas de poder, Foucault entiende la teoría como una práctica de carácter local y regional, no totalizadora

³⁹ Me detendré más analíticamente en estos aspectos en los capítulos siguientes dedicados a la historia natural de la investigación y a la metodología seguida, en especial en lo referido a la participación de los distintos actores en el análisis de las experiencias y su visión acerca de las mismas.

⁴⁰ “La teoría no es la verdad ni la eficacia de tal o cual modo no teórico de asimilación de la realidad, sino que representa su comprensión *explícitamente reproducida*, que de rechazo ejerce influencia sobre el correspondiente modo de asimilación, en su intensidad, veracidad, etc.” (Kosik, ob. cit.: 44-5).

⁴¹ “La proclamación del primado de la práctica frente a la teoría va acompañado del desconocimiento del *significado* de la teoría, la cual, con respecto a la práctica se reduce a *mera* teoría y a factor *auxiliar* de la práctica, mientras que el sentido y el contenido de la práctica en esa inversión se comprenden tan poco como en la antigua reivindicación del primado de la teoría. Este primado de la práctica sobre la teoría, que se pone de manifiesto en la formulación de que saber es poder, o en la reivindicación del significado de la teoría *para* la práctica, parte de un aspecto *históricamente determinado* de la praxis, en el cual la *esencia* de esta última se revela y se oculta a la vez en forma característica” (Kosik ob. cit.: 237-238).

⁴² Me parecen muy esclarecedoras estas afirmaciones de Deleuze: “La relación de aplicación nunca es de semejanza... desde que la teoría profundiza en su propio campo se enfrenta con obstáculos, muros, tropiezos que hace necesario que sea relevada por otro tipo de discurso... La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar ese muro” (en Foucault, 1981: 8).

(Foucault, 1981: 9-10), que lucha contra el poder mediante la estrategia de “hacer visibles” su juego de intereses y los mecanismos a través de los cuales aquel opera. En este sentido la teoría es una “caja de herramientas” que se desarrolla al construir una lógica referida a las relaciones de poder. Esta construcción se realiza de manera paulatina e histórica a partir de la reflexión sobre experiencias dadas.⁴³

3.2. La articulación teoría-práctica en la dimensión pedagógica

Tomo para el seguimiento de este tema en el campo pedagógico los aportes de William Carr a través de sus obras: *Una teoría para la educación* (1996), *Hacia una ciencia crítica de la educación* (1990), así como los elaborados junto a Kemmis en *Teoría crítica de la enseñanza* (1988).

En sus consideraciones acerca de la práctica educativa, Carr (1996), hace evidente algunas cuestiones sobre las esferas teórica y práctica, que iluminan un análisis de carácter más general del concepto de práctica, apelando para ello desde la filosofía postanalítica a las raíces históricas de ese concepto y de las relaciones posibles con la teoría.⁴⁴

Parte de la afirmación de que “práctica” es un concepto utilizado muchas veces en formas diferentes y hasta incompatibles, de la misma manera que puede suscitar confusiones entender la práctica solamente en relación con la teoría.

Solamente el cuestionamiento a una postura conformista acerca de la educación, que signifique analizar creencias habituales en la interpretación de la práctica educativa, permite arrojar una luz sobre esas confusiones. Entre esas creencias dentro un pensamiento dicotómico, están las que identifican la práctica como lo urgente, lo particular en el trabajo cotidiano, y la teoría como lo universal, fuera de tiempo y contexto (Carr y Kemmis, 1988: 20-1).

⁴³ “Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir:

- que no se trata de construir un sistema sino un instrumento; una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas;
- que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en alguna de sus dimensiones) sobre situaciones dadas”. (Foucault, ob. cit.: 85).

Carr distingue tres confusiones habitualmente presentes en el campo pedagógico: entender ambas esferas como opuestas, o como unilateralmente dependientes una de la otra, esto es la “teoría depende de la práctica para su justificación” o, inversamente, “solamente se explica la práctica en función de la teoría”.

Al entender teoría y práctica como esferas excluyentes en oposición (“práctica es todo lo que no es teoría”), se destaca la diferencia entre conocimiento y acción, dejándose por fuera la función esencial que las generalizaciones teóricas y las ideas abstractas tienen para la práctica educativa.⁴⁵

Por su parte afirmar que la práctica depende de la teoría, implica que esta estructura orienta en forma exclusiva las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas, empobreciendo así los alcances de ambos conceptos.⁴⁶

Por último, entender la práctica educativa como independiente de la teoría, es entenderla solamente en su dimensión técnica, en un saber cómo, sin tener en cuenta otras aristas, como la ética, presentes en la acción.⁴⁷

Para una explicación más profunda de este último alcance de la relación, Carr presta atención a la historia del concepto de práctica, centrándose en el concepto clásico de la filosofía griega, a partir de Aristóteles. En esta filosofía no se plantea la relación entre *theoria* y *praxis*, sino que se distingue entre dos formas de acción humana: la acción de

⁴⁴ “...nuestro concepto contemporáneo de práctica educativa constituye el producto final de un proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio y coherente ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduales” (1996, p.87).

⁴⁵ “...al aceptar el doble supuesto que toda actividad práctica es atórica y que toda teoría es no práctica, este enfoque subestima siempre la medida en que quienes desarrollan prácticas educativas tienen que reflexionar sobre lo que tratan de hacer y, por tanto, teorizar sobre ello”(Carr, 1996:89).

⁴⁶ Carr sostiene que en este sentido se excluye demasiado poco: “...la práctica puede regirse por una teoría que no es más que una idea de sentido común tácita, implícita y no articulada, o por la teoría elaborada mediante la investigación disciplinaria sistemática. Pero la dificultad más importante que plantea esta perspectiva es que no reconoce adecuadamente que la práctica educativa nunca puede regirse por la pura teoría; y esto es así porque la teoría explícita y tácita o explícita y manifiesta, es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la práctica supone siempre la acción en una situación determinada.” (Carr, ob.cit.: 89-90).

⁴⁷ “...saber cómo hacer diversas cosas...una técnica de enseñanza puede ser eficaz pero puede ser incompatible con los principios éticos que deben informar una práctica educativa”. “...el carácter educativo de cualquier práctica sólo puede hacerse inteligible referida a una disposición ética para proceder de acuerdo con una idea más o menos tácita de lo que es actuar en forma educativa.” (Carr, ob. cit: 91)

hacer algo (*praxis*), que implica realizar un bien moralmente valioso, y la de construir algo (*poiesis*), conocimiento técnico, acción regida por reglas, lo que posteriormente se denominaría “acción racional útil” o “acción instrumental”.

En su análisis del concepto griego de *praxis*, como acción éticamente iluminada, (cuya forma es el conocimiento práctico o *phronesis*), Carr reconoce (Carr,1996: 96) cuatro diferencias importantes con la acción técnica eficaz o *poiesis* (regida por la *techné*, conocimiento técnico). Esas diferencias son: una, el fin de la *praxis* no es construir un objeto o artefacto; dos, los fines no pueden diferenciarse de su forma de expresión; tres, la práctica no es un instrumento neutral, sino que su fin sólo puede realizarse a través de la acción y existir en ella; cuatro, los fines no son fijos e inmutables sino sometidos a revisión a medida que se logren los bienes que realiza la práctica.⁴⁸

Las posiciones que proclaman la supremacía de una teoría en detrimento de la práctica, o viceversa, y de homologación de la práctica con lo técnico, conducen a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento y nuevamente se traducen en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria. Planes de estudio con asignaturas “teóricas” y “asignaturas prácticas”, con la existencia de tramos iniciales dedicados a la preparación en los fundamentos teóricos de la profesión, que se constituyen en la casi totalidad del tiempo previsto para la formación, a los que sigue un muy limitado espacio final para el entrenamiento en las “habilidades de la práctica profesional”, la división horaria entre clases teóricas y prácticas, la existencia de docentes responsables de la enseñanza de la teoría, los de mayor prestigio y poder institucional, y de docentes para la enseñanza de la práctica como aspecto más instrumental de los contenidos a aprender, son algunas de las consecuencias de estas posiciones frente al conocimiento.

⁴⁸ Es importante esta última diferenciación para derivar consecuencias sobre la conformación de las ciencias de la educación en función de las condiciones situacionales de la misma, ya que Carr señala que “El conocimiento práctico al que se llega a través de la tradición no se reproduce de forma mecánica o pasiva: está sometido a constante reinterpretación y revisión a través del diálogo y la discusión sobre el modo de conseguir los bienes prácticos que constituyen la tradición”.(Carr,ob.cit.: p.97). Estos alcances son tomados, a su vez por Kemmis, en su Introducción a la obra anterior de Carr *Hacia una teoría crítica de la educación* (Carr:1990). Kemmis, a partir de un análisis del pensamiento de Aristóteles, diferencia entre razonamiento técnico, práctico y científico. Este último, al que Aristóteles designa como *theoria*, es “...la persecución de cuestiones puramente intelectuales ...un modo de razonar que informa la idea actual de ciencia pura (en oposición a la aplicada). (Kemmis en Carr, ob.cit.:5).

La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio. “Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra”. (Carr, ob. cit.: 101).

La relación teoría-práctica se manifiesta en distintos ángulos. Importa analizar esta dimensión del problema como producción del conocimiento pedagógico a través de la investigación, considerando la metodología utilizada para ello; como función de la teoría con relación a la práctica en el análisis de experiencias innovadoras en el dispositivo de los talleres con docentes; en los distintos significados que asume la práctica en las acciones reflexivas de formación docente; y, muy especialmente, como manifestación en el aula de clase, en su relación con las programaciones y con el método didáctico.

3.3. La articulación teoría-práctica en la dimensión didáctica

En esta dimensión interesa considerar, en primer lugar, algunos aspectos generales que hacen a la articulación como principio general metodológico que connota los procesos de enseñar y de aprender desarrollados en toda situación didáctica. Retomo para esto conceptos que aporta Wachowitz (1995), quien concibe el aprendizaje como un proceso de apropiación del conocimiento y para quien el método didáctico permite trasladar a este contexto las notas propias del método dialéctico.

Como un aspecto particular de la dimensión didáctica, y en especial en lo que respecta a la didáctica universitaria, incorporo los aportes de Donald Schön en la construcción de lo que él denomina una “nueva epistemología de la práctica”, referida a los procesos de formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión.

Esta nueva epistemología supone que la articulación de la teoría y la práctica en este campo se desarrolla a través de una estrategia metodológica en la que se propicia la

reflexión en la acción.⁴⁹ Esto es, alude a la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como lo hacen en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce. El conocimiento en la acción incluye tipos de conocimiento que se revelan en las acciones inteligentes ya sean observables o no, ejecutadas en forma espontánea y hábil y generalmente no explicitadas en forma verbal, si no media una reflexión intencional. Esta forma de reflexión se diferencia de la *reflexión sobre la acción*, en la que la "reflexión carece de una conexión directa con la acción presente" (Schön, 1992: 37). Cuando se reflexiona en la acción, por el contrario, se puede reorganizar lo que se está haciendo simultáneamente a la acción. Consecuentes con este principio, las notas que caracterizan este tipo de reflexión son las siguientes:

- Es consciente, aunque no se exprese verbalmente.
- Posee una función crítica, a través de la cual se cuestiona aún la estructura misma del conocimiento en acción, permitiendo también la reestructuración hasta de las mismas estrategias de acción.
- Permite experimentar con los fenómenos en observación, verificar la comprensión de los mismos y desarrollar estrategias de acción.⁵⁰

La nueva epistemología de la práctica implica la acción de investigadores que desarrollan la *reflexión sobre la reflexión en la acción*, dando lugar a la elaboración de los principios fundantes de esa disciplina.

⁴⁹ Ya en *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1983), Schön hace referencia a esta nueva epistemología de la práctica, relacionándola con las formas de pensamiento con las que operan los profesionales en su tarea cotidiana. Al respecto señala: "Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y de la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. ... No mantiene los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida desde su investigación en curso. De este modo la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las condiciones de la racionalidad técnica". (Schön, ob. cit.: 72)

⁵⁰ Schön sintetiza con precisión lo peculiar de esta forma reflexiva en su diferenciación con el conocimiento en acción al expresar: "En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares", (ob. cit.: 39).

En el caso de la formación en la práctica profesional, el conocimiento en la acción propio de cada profesión adquiere las características que le otorga el contexto estructurado, social e institucional, de esa profesión. Conocimiento profesional y sistema de valores compartido definen un determinado campo profesional y generan las formas del conocimiento en acción, a la vez que la concepción epistemológica acerca de la práctica profesional determina la estrategia general de formación. De allí que según estuviera esa concepción regida por la racionalidad técnica o, por el contrario, se diera a través de un proceso dinámico y constructivista, será la definición de los contenidos curriculares propios de esa práctica y la forma estratégica prevista para su enseñanza. Esos contenidos incluyen, además de los aspectos previsibles de la profesión, tales como conocimientos y habilidades específicos, aquellos otros relacionados con situaciones en las que el profesional define cursos de acción, aceptando la existencia de “zonas indeterminadas de la práctica” que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad de la situación y el conflicto de valores. El análisis de procesos formativos que se dan en otros campos diversos del profesional, como es el artístico en donde, quien está creando, reflexiona sobre su obra y define cursos de acción en el momento mismo de la realización, permiten definir rasgos del modelo de formación de profesionales según la nueva concepción epistemológica acerca de la práctica.

Consecuente con esta línea de pensamiento, Schön transfiere al ámbito del aula universitaria, dos rasgos estratégicos que identifica en formaciones relacionadas con el arte y el diseño: el aprendizaje en acción y la enseñanza tutorial. A partir de la definición de estos dispositivos propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular donde concretarlos, esto es un *practicum*, “situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (Schön, ob.cit.: 45). Dado que es propiciador para la nueva epistemología de la práctica, denomina a este espacio *practicum reflexivo*: lugar donde se ayuda a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión, a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de un diálogo entre docente-tutor y alumno.⁵¹

⁵¹ Dice Schön (1992) al respecto: “El marco educativo en el que se desenvuelve habitualmente un taller de diseño es el de un *practicum reflexivo*... es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces en algún tipo de reflexión en la acción... ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta una forma de reflexión en la acción recíproca” (p. 10). Amplía más adelante para destacar el tipo de aprendizaje en la práctica profesional que favorece: “...denominaré un ‘*practicum reflexivo*’: unas

La articulación teoría-práctica que atraviesa la reflexión en la acción permite reconocer las diversas formas que adopta la enseñanza en el prácticum reflexivo, se constituyen así modelos que difieren según la estrategia general adoptada en función del contenido a enseñar, determinado, a su vez, por la profesión objeto de formación. La demostración y la descripción, junto al análisis de la práctica definen el modelo de enseñanza en las artes y el diseño; el análisis compartido de la práctica profesional desarrollada por el docente-tutor es un eje central del modelo desarrollado en otros campos en los que la práctica tiene fuerte componente personal, como la docencia, la gestión, el trabajo social o el psicoanálisis (Schön, ob. cit.:198). La experimentación sobre el marco conceptual a partir de la reflexión dialogada acerca de los componentes que definen la situación de práctica, caracterizan también la formación en estas profesiones (Schön, ob. cit.:195), así como en la abogacía y la medicina.⁵² Schön señala estas formas como predominantes de la tutorización en la formación en cada campo profesional, pero no absolutas ni excluyentes, dado que el tutor puede cambiar de forma y combinarlas según las necesidades que se manifiesten en la clase.

Utilizo los aportes de Schön en varias dimensiones. En primer lugar, en el reconocimiento de la reflexión en la acción como principio metodológico general a considerar en el análisis de las modalidades o vías principales que reconozco en las cátedras investigadas como primer nivel de manifestación de la articulación teoría-práctica, tal como se explicará en el apartado correspondiente.

Otra vertiente se relaciona con la conformación de las cinco categorías referidas a las formas de expresión de esa articulación según como son reconocidas por los docentes en función de la finalidad o eje principal (2º nivel); se evidencia en especial en la referida a “la articulación teoría-práctica como estrategia de entrenamiento en el rol profesional”, haciéndose uso en este caso de las notas que identifican al *practicum reflexivo*. Considero particularmente su potencialidad para anticipar, desde la institución formativa, los

prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica”. (p. 30).

⁵² Schön sintetiza en estas expresiones los tres modelos de formación en la práctica profesional antes descrito: “¡sígame!”, para la demostración en las artes y el diseño; “experimentación compartida” para el desarrollo de la puesta en acción reflexionada del marco conceptual, y “sala de espejos” para el análisis

aprendizajes que el sujeto alcanza a través de su incorporación al mundo del trabajo profesional, esto es: “ (...) convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (Schön, ob. cit.:45). Hago énfasis asimismo en algunas notas distintivas de los modelos generados en los distintos campos profesionales, así como en las aportaciones acerca de la *reflexión sobre la reflexión en acción* para la caracterización de otras categorías de esta dimensión, como son “la búsqueda del aprendizaje de la creatividad” y “la construcción del objeto de estudio de la disciplina”.

También destaco los aportes de Schön para el tratamiento que hago de los *Talleres de reflexión*, como instancia formativa docente y de difusión de las innovaciones: el análisis de experiencias innovadoras que en ellos se da, logra visualizarlos como un espacio posible de la reflexión en la acción, que permite la construcción de conocimiento pedagógico en general sobre la formación docente, y a la vez de conocimiento didáctico sobre el aula universitaria.

Por otro lado estas referencias teóricas permiten trascender una visión ingenua acerca de qué incluir en la enseñanza de una profesión, favoreciendo la adopción de una mirada compleja sobre los contenidos curriculares entendidos como aprendizajes posibles y deseables, no ceñidos exclusivamente a la esfera cognoscitiva. En este punto considero en mis análisis sobre la práctica profesional los avances hechos por Andreozzi (1996; 1998; 2000) acerca de la interacción racional y emocional con el objeto de trabajo en los espacios de formación en las prácticas profesionales. La autora al desarrollar sus investigaciones en la línea de la escuela francesa, siguiendo en especial el pensamiento de Ferry, considera que en estos trayectos de formación, se incluyen como contenidos, junto a los aspectos práctico profesionales, los aspectos de orden personal y socio-institucional, interesándose en el impacto afectivo que suponen las inserciones en la práctica como parte de la socialización en el rol profesional.

En la doble mirada que realizo sobre la articulación teoría-práctica en el aula universitaria (esto es, desde el currículum y la enseñanza y desde la formación de docentes

reflexivo de la práctica profesional del docente tutor o del estudiante, propias de las profesiones centradas en el comportamiento.

universitarios) la consideración de estos componentes afectivos, personales y socioinstitucionales, me permiten encarar esos objetos de mis investigaciones a través de un análisis más complejo y elucidatorio.

4. Componentes didáctico-curriculares

Se entiende que las situaciones didácticas, (definidas estas como conjunto de elementos, hechos, relaciones, y condiciones en que se desarrollan los comportamientos (Bleger,1971: 45) relativos al enseñar y al aprender) concretan de manera específica los procesos de enseñanza y de aprendizaje que realizan docentes y alumnos como sujetos involucrados en los mismos, para lo cual ponen en acción componentes didáctico-curriculares, esto es, los contenidos, los objetivos y las estrategias de enseñanza y evaluación.

El eje de la situación didáctica son los comportamientos de los sujetos intervinientes en la situación. Alumnos y docentes interactúan en el aula de clase de una forma singular en torno al proceso que, en representación de la sociedad, desarrolla el docente; este orienta la enseñanza como para que aquellos puedan apropiarse de un cierto conocimiento, una cierta destreza, una valoración, previamente determinados. Esos procesos, al articular las prácticas del enseñar y el aprender,ponen en interrelación tres componentes: docente, alumno y contenidos, y han sido denominados de diversa forma en el contexto didáctico.

Selecciono tres de estas definiciones: “interacción didáctica” (Brousseau, 1982), “sistema didáctico” (Chevallard, 1997) y “acto pedagógico” (Souto, 1993).

El concepto de interacción didáctica remite al conjunto de relaciones entre alumnos, un medio determinado y el sistema educativo representado por la persona del docente: “...conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos)

y un sistema educativo (el profesor) con el objetivo de que los alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución” (Brousseau, 1982).⁵³

Por su parte el sistema didáctico especifica la relación ternaria entre un docente, un alumno y un saber específico, oponiéndose a perspectivas parciales en las que se niega el valor del tercer término (el contenido a enseñar, el contenido a aprender), limitándose a la relación que se da entre enseñante y enseñado.⁵⁴ Esta relación binaria ha sido analizada por Litwin al considerar los aportes que la didáctica demanda de la psicología en las teorías interpretativas, donde esos reclamos se reducen a los referidos al aprendizaje del alumno; en este encuadre quedan fuera de su campo de interés otros aspectos, por ejemplo, relativos al estudio del pensamiento del docente o a los problemas de comprensión de los campos disciplinares, temáticas estas que sí son abordadas desde la investigación por otras corrientes psicológicas actuales, como la cognitiva.⁵⁵

La categoría “acto pedagógico” destaca, a su vez, la interacción cognitiva, afectiva y social que se da en el momento en que el alumno se apropia de un contenido cultural a través de la mediación que desarrolla el docente en circunstancias espacio temporales y culturales determinadas.⁵⁶

⁵³ Susana Barco (1989) su artículo “Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica” (p. 17) incluye esta cita de Brousseau, contraponiendo esta visión de la interacción didáctica, a una perspectiva tecnicista, que omite la centralidad del contenido.

⁵⁴ Chevallard, en *La transposición didáctica* (1997), hace referencia al sistema didáctico como el generado por una relación ternaria a partir de la cual el didacta de un objeto disciplinar específico se dedica “a la tarea de pensar su objeto” (15). Explica que “los sistemas didácticos son formaciones que aparecen cada año...alrededor de un saber; (designado ordinariamente por el programa) se forma un contrato didáctico que toma ese saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos” (26-7). En la obra citada (publicada en su idioma original en 1991) Chevallard explica que toma el concepto contrato didáctico de Brousseau como “herramienta para alcanzar ‘lo específico’ comprenderlo y dar cuenta de él”. (143). La insistencia de Chevallard (quien trabaja sobre la didáctica de la matemática) en relación con la especificidad del saber a enseñar, se inscribe en el debate en torno a la diferenciación de los campos de la didáctica general y de las didácticas específicas.

⁵⁵ Edith Litwin (1997), en *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior* hace un interesante rastreo histórico-interpretativo sobre la práctica de la enseñanza para reconceptualizar el campo de la didáctica, a la que considera como “teoría de las prácticas de enseñanza” (p.38). Al señalar que el campo de la didáctica se nutre con las investigaciones de diversas disciplinas, entre las que destaca a la psicología, sostiene que no se puede adherirse a supuestos cognitivos sin reconocer las diferencias entre las distintas corrientes y problemáticas que estas abordan. (pp. 38-42).

⁵⁶ Souto (1993), en el Capítulo II de *Hacia una didáctica de lo grupal*, sobre la base de una publicación interna de 1986, dice que el acto pedagógico es “...la unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo...el objeto formal de la didáctica” (p.41). Lo define como “... intercambio para

Conjunto de relaciones, relaciones ternarias, intercambio activo y con finalidad, son denominaciones afines que sirven para presentar la faz dinámica de la situación en la que se entrelazan, con prácticas diversas, los elementos humanos y los componentes didáctico-curriculares, articulados por el contenido.

En esta relación, al considerar los componentes subjetivos entiendo que el docente, como sujeto que enseña, es portador del mandato institucional de la formación en función de los procesos de transmisión y creación de la cultura. Por su parte el alumno es aquí considerado como el sujeto de aprendizaje, sea este individual o colectivo. El grupo⁵⁷ adquiere un significado peculiar ya que su participación en la clase connota las características estratégicas que definen los procesos de enseñar y aprender. En la perspectiva de Souto (1999; 2001) es necesario diferenciar la *didáctica grupal* de la *didáctica en grupos*; la primera como concepción pedagógica holística se centra en los procesos grupales; desde allí se interesa, en especial, en el análisis de sus componentes relacionales y afectivos y en los procesos comunicacionales que se dan en el aula, entre los estudiantes entre sí y con el docente. La didáctica en grupos se relaciona fundamentalmente con los aspectos estratégicos de la clase, ya que se interesa por la identificación de actividades que posibiliten una mayor participación del alumno en la clase.⁵⁸

El contenido da lugar a la triangulación del proceso, a la relación ternaria en palabras de Chevallard, que permite reconocer la situación didáctica como objeto propio de la disciplina, y a la vez diferenciarla de otros objetos de análisis que pueden ser abordados por otros campos científicos y que coexisten con ella en el ámbito del aula de clase. A través del reconocimiento de la singularidad de la relación docente-alumno-contenido, la

la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro)". (p.42). Más detalladamente agrega: "El acto pedagógico surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social". (p.42).

⁵⁷ Marta Souto (1999) reconoce las dos tradiciones, psicológica y sociológica, que se ocupan de los grupos y que definen intereses diversos en su conceptualización. La tradición psicológica enfoca al grupo como medio para conocer al individuo a través de las interacciones, mientras que la sociológica los percibe como sistemas de interacción social, en su papel de unidades dentro de la estructura social. La Psicología social es la que posibilita estudiar al grupo como objeto propio, destacándolo como espacio de interacción.

⁵⁸ Souto (1999) define a los grupos de enseñanza como "...los espacios y procesos grupales tendientes a provocar o fomentar en los sujetos que forman parte de ellos la apropiación de los conocimientos", mientras que son "...aquellas modalidades en las que el grupo o más ajustadamente el agrupamiento es sólo una condición institucional externa y no es objeto de percepción, ni de reflexión, ni de operación". (44)

investigación didáctica cobra especificidad al enfocar los fenómenos que se producen en el aula; de esta manera contrasta con otros análisis que en el mismo ámbito puedan interesar a la ciencia política, la epistemología, la sociología, la psicología, la antropología, en cualquiera de sus campos aplicados a la educación. Esta diferenciación no implica, en una perspectiva fundamentada crítica, aislamiento de lo didáctico para explicar los procesos de enseñar y aprender, sino búsqueda de especificidad en la mirada para, desde allí, indagar en las otras ciencias acerca de la contextualización de las prácticas.⁵⁹ Fuera de la racionalidad técnica propia de un enfoque instrumentalista de la didáctica, este enmarcamiento de lo técnico se fundamenta en el principio de multidimensionalidad ya presentado en contexto, principio que posibilita analizar la incidencia de variables contextuales políticas, sociales, económicas, a lo largo de todo el proceso educativo.

Desde esta perspectiva el contenido se expresa en los demás componentes didáctico curriculares a los que denomino "técnicos" para diferenciarlos de los otros factores intervinientes, los humanos, los relativos a los sujetos insertos en la situación didáctica y a sus relaciones, sujetos que definen esa situación a través de sus prácticas de enseñar y de aprender, de determinada modalidad, un determinado contenido. Incluyo como componentes técnicos, junto al contenido, a los objetivos, y, consecuentemente, las estrategias, tanto de enseñanza (que comprende también a los recursos para el aprendizaje), como de evaluación. Alrededor de estos componentes se desarrollan los procesos de programación curricular (selección, organización) así como su puesta en acción y evaluación.⁶⁰

⁵⁹Susana Barco (1989: 17) precisa claramente la especificidad de la mirada didáctica cuando dice: "Los trabajos que indagan lo que acontece en la sala de clase, han sido realizados por sociólogos, psicosociólogos o sociolingüistas, marcando el profundo interés que el aula ha despertado desde la década del '60 en adelante, especialmente en los sociólogos de la educación. Si a ello se une la irrupción de la etnometodología en la realización de investigaciones sobre el tema, se podría pensar que la clase es ya un objeto de estudio de otras disciplinas y que la didáctica no tiene nada que aportar a su construcción y apropiación. Sin embargo, el sociólogo o el psicosociólogo, cuando analizan la clase, no se interesan por la metodología que emplea el docente, la concepción pedagógica en que se apoya, la relación entre el contenido y la metodología o la articulación de la misma, ni por la forma didáctica en que el docente organiza su estrategia cuando enfrenta ciertos momentos de la 'negociación' en el aula".

⁶⁰ La denominación de estos componentes como "técnicos", en contrastación con los humanos, no supone definirlos a través de la racionalidad técnica, sino resaltar el carácter de medios en la construcción del conocimiento, y de definir su lugar y función en la estructuración de la situación didáctica, que a su vez está enmarcada por un contexto social y personal. Esos procesos y componentes técnicos se corresponden con lo que Marta Souto (1993: 33) denomina "nivel instrumental", esto es aquel que "...da cuenta de la

Entiendo los contenidos, en términos de Stenhouse (1984: 31), como "tradiciones públicas" a enseñar por la escuela,⁶¹ y como "experiencia social culturalmente organizada" (Coll, 1987: 31). Más precisamente en el contexto de la didáctica universitaria, se entiende que en el contenido se integran "los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento" (Litwin, 1997:48). Junto a éste conocimiento (denominado *declarativo*⁶² por algunos autores), se incluyen por un lado, *procedimientos* o información que nos dice cómo hacer algo, y por otro, contenidos relacionados con las *normas* y *valores* que se transmiten en la enseñanza.

En este contexto los *objetivos* se explican en su articulación con el contenido, como un elemento destinado a posibilitar una mejor comprensión de esa relación y a facilitar la programación, por parte del docente, de las propuestas curriculares en el nivel de aula. Aparecen así como "procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza" (Coll, 1987:31). Wachowitz (1995) los presenta como el tercer elemento que configura la relación método-contenido, ya que permite considerar como un conjunto los componentes en los que se concreta el proceso de enseñanza.⁶³

La inclusión de los objetivos me obliga a reiterar la ubicación de los alcances de este trabajo en una perspectiva fundamentada crítica, dado el lugar privilegiado que se le

organización para la tarea". Souto señala como variables del nivel instrumental, las siguientes: curriculares, del plan de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades, evaluación, recursos, metodologías, técnicas de enseñanza), de la propuesta pedagógica, de tareas producidas y en producción (Ob.cit.: 35).

⁶¹ "La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como 'tradiciones públicas'. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores". (Stenhouse, 1987: 31).

⁶² Jones, Palincsar, Ogle y Carr (1997: 27) expresan lo siguiente: "... [estos contenidos] consisten fundamentalmente en el conocimiento de conceptos y de hechos, incluyendo el conocimiento de patrones organizativos y género. Este tipo de conocimiento es el *conocimiento declarativo*, el 'qué' del aprendizaje. Otros esquemas consisten en información que nos dice cómo hacer algo; por ejemplo, predecir. Este tipo de conocimiento es el *conocimiento de procedimientos*, el cómo del aprendizaje".

⁶³ Wachowitz (1995) sostiene esta aseveración en el marco de una didáctica crítica y señala: "Hay un tercer componente en la relación forma-contenido, siendo importantísimo su análisis para la comprensión de esa relación. Confirmada la especificidad de la forma y la determinación del contenido, tenemos la finalidad en función de la cual se da la relación..." (p.92). Agrega más adelante: "El conjunto de que se trata en el proceso de enseñanza es, pues, contenido, forma y objetivos, siendo este último el que determina la relación entre los otros dos. Si los objetivos no fueran explicitados, volviéndose "objetivos conscientizados, se afirma la forma ya existente". (p.93).

ha asignado a los objetivos en la didáctica tecnicista. En efecto, históricamente esta didáctica ha centrado la programación del currículum en la determinación de los propósitos como resultado que se pretende alcanzar. El currículum como objeto privilegiado de este encuadre se reduce a un documento donde se especifican los resultados de un sistema tecnológico de producción (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1989: 192). Según Stenhouse (1984) en este pensamiento se conforma un modelo de diseño curricular centralizador en el que los objetivos así establecidos dejan fuera de la situación didáctica al docente y al alumno.⁶⁴ A la vez el lugar hegemónico de los objetivos se hace presente a lo largo de todo el proceso y desvirtúa el papel que cumple el contenido, en las diversas disciplinas, (Stenhouse, 1984: 128) en especial en las referidas a las áreas de conocimiento y artísticas. Al respecto dice Stenhouse (ob.cit.: 129): “La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en las escuelas...”. Durante décadas esta preeminencia de los objetivos y de los procesos de elaboración y especificación que ellos implican, se constituyó en una de las prácticas más importantes en la determinación de los procesos del aula. La elaboración y seguimiento de taxonomías se erigieron en elementos casi dogmáticos para el docente, cuya práctica quedaba ajena a esas definiciones.

En el contexto de una didáctica fundamentada, los objetivos, en función de su estrecha articulación con los contenidos, se expresan de manera más o menos integrada, no segmentada, aditiva y secuencial; representan una *guía orientadora de las actividades del aula*,⁶⁵ y su enunciación no se concibe como disparador de una secuencia lineal de programación, sino como un momento o dimensión de todo el proceso.⁶⁶

⁶⁴ Stenhouse en *Investigación y desarrollo del currículum*, (1984: 126) es muy preciso en relación con esta oposición entre un modelo centralizador y la participación del docente cuando dice: “En el desarrollo del currículum a gran escala el uso de objetivos dictados desde instancias centralizadas es una forma de poner a prueba al profesor. El currículum tenderá a la misma dirección, sean cuales fueren el conocimiento y las aptitudes del profesor individual y, asimismo, del estudiante individual.

No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica. Existen criterios mediante los cuales puede criticarse y mejorarse el proceso de educación sin que se refiera a un modelo fines-medio que imponga un horizonte arbitrario a los propios esfuerzos. El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico. No es concentrándonos sobre el análisis de la salud como curamos nuestras dolencias”.

⁶⁵ Retomo el sentido que le da a los objetivos Gimeno Sacristán (1992: 319), quien enmarca elementos en común entre los diversos tipos de objetivos, resaltando la articulación que de hecho se da entre ellos en la práctica: “Finalidades, metas, objetivos, propósitos, son términos que en castellano se intercambian para

El otro componente didáctico-curricular que se define en la situación didáctica está constituido por la instancia de las *estrategias*,⁶⁷ o la dimensión del método, en palabras de Litwin.

Entiendo las estrategias como la acción metodológica que el docente hace entrar en juego para facilitar la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos (estrategias de enseñanza) y para apreciar el desarrollo de ese proceso y de los resultados alcanzados (evaluación).

Dentro de una perspectiva fundamentada crítica, la articulación contenido-método define los planteamientos sobre el tema, superando posiciones tecnicistas de universalización y exclusivización de lo metodológico. Este componente aparece estrechamente relacionado con el contenido, ya que está determinado fundamentalmente por él, su naturaleza y la lógica de su estructuración. El docente, en una primera instancia, indaga en la lógica particular de la disciplina para definir, en un segundo momento, cómo organizar ese contenido⁶⁸ y cómo encarar la enseñanza en función de las peculiaridades del alumno y de

querer significar la intención de las acciones, su guía orientadora y el logro al que se aspira por hacer algo. Generalmente finalidad hace alusión a las finalidades más amplias, mientras que metas y "objetivos" se suelen referir a aspiraciones más concretas". "En la práctica educativa de cada actividad se desprenden pequeños o significativos logros para varios propósitos a la vez; o, dicho de otro modo, los objetivos concretos no se logran uno tras otro, sino que con el desarrollo de todo el currículum se progresa hacia muchos de ellos simultáneamente, hacia unos más que hacia otros."

⁶⁶ Al respecto Gimeno Sacristán (ob.cit.:318) hace suya la posición de Eisner sobre el carácter relativo de los momentos de la programación, a los que prefiere denominar "dimensiones"; dice que para programar es necesario "considerar las dimensiones en torno a las que se plantean los problemas más relevantes, sin que deba seguirse una secuencia u orden determinado en la consideración de los aspectos que señala. Estas dimensiones son: reflexión sobre las finalidades, decisión de contenidos, determinación de actividades a las que se les presupone el poder de desencadenar una serie de procesos de aprendizaje, organización de los contenidos, decidir en qué forma se presentarán éstos, cómo se recogerá la respuesta o el trabajo de los alumnos y de qué forma y cuando se evaluará".

⁶⁷ Utilizo esta categoría para precisar las prácticas que desarrolla el docente en el aula; a partir de ella, en la diversidad de modalidades metodológicas, derivo las distintas instancias de la articulación teoría-práctica. Coincido con Edelstein (1996: 88) cuando reflexiona que las referencias a las estrategias aparecen en el campo de la didáctica cuando esta se separa de la filosofía y se relaciona con la psicología y la sociología. Las reflexiones e interrogantes que la autora se plantea en relación con el uso actual de *estrategias* en reemplazo del *método*, se orientan a asociarlas con "la multiplicidad, lo plural, la diversidad, [que] se vincula más al pensamiento posmoderno..." [a la vez que] "implican una búsqueda más flexible..."

⁶⁸ Remedi (1979: 48) denomina "estructura metodológica" a aquella cuya función es "especificar las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para que pueda ser asimilado por el alumno". Este concepto es retomado por Furlán (1979: 66) quien lo denomina "estructura metodológica de base" ("...la reorganización de las estructuras conceptuales de las ciencias que deben ser enseñadas en una unidad curricular...") para diferenciarlo del "proceso metodológico de la enseñanza".

sus propias prácticas.⁶⁹ En la relación ternaria de la situación didáctica los nexos entre los términos están representados por lo metodológico.

Las estrategias de enseñanza se definen como el *conjunto de operaciones que realiza el profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado contenido* (Furlán, 1979:66). Esto supone desarrollar un proceso de toma de decisiones sobre cómo enseñar, que, más que un camino lineal de dirección única, se presenta como *construcción metodológica*,⁷⁰ a través de la concreción de principios orientadores derivados de las investigaciones de distintos campos de disciplinas, tales como el psicológico, el epistemológico, el sociológico, y del análisis de la propia práctica desarrollada por el docente.⁷¹ Este proceso implica también la definición de los recursos o medios didácticos a utilizar como soporte material de la enseñanza.

Las *estrategias de evaluación*, por su parte, adscriben estas notas distintivas de las de enseñanza y se orientan a desarrollar, sobre la base de criterios y principios claramente establecidos en un sentido procesual y de resultados, acciones que posibiliten apreciar cómo y qué aprenden los alumnos. Adoptar una actitud evaluativa transparente, en esta visión fundamentada de la didáctica, implica que el docente dé a conocer esos criterios y principios; esto es, presente oportunidades para que los alumnos también realicen acciones evaluativas, de tal manera de transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento para los sujetos partícipes de la situación didáctica.⁷² Para que esto se concrete se hace necesario desarrollar las estrategias de evaluación según condiciones de intencionalidad

⁶⁹ Al respecto Gloria Edelstein (1996: 81) afirma "...así como no hay alternativa metodológica que obviar el tratamiento del contenido, es evidente que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende. El reconocimiento de estas dos variables como determinantes en toda definición metodológica clarificaría la imposibilidad de un modelo único, generalizable..."

⁷⁰ Tomo este término de Gloria Edelstein (1996: 81-2), como categoría de alcance relativo. Sostiene Edelstein que la construcción metodológica "se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella".

⁷¹ Furlan, (ob.cit. :67) esclarece la relación entre principios y formas de concreción metodológica con estas palabras: "...el problema de la metodología no se restringe al nivel de las técnicas (secuencias de acciones que permiten resolver situaciones de aprendizaje particulares, con un grado de eficacia comprobada empíricamente) ni al nivel de formulación abstracta de principios teóricos".

⁷² Celman, S. (1998: 36) expresa "...es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preservan y desarrollan otras".

(esto es, que se involucre a los sujetos en un trabajo reflexivo y consciente, sobre la base de principios éticos) y de posibilidad (que se cuente con disposiciones personales, institucionales y materiales que permitan llevarlas a cabo). (Celman, ob.cit: 63-4).

En el contexto de esta tesis se sostiene que en cualquiera de los componentes de la situación didáctica pueden generarse dificultades; si estas se evidencian como centro de problemas, en su resolución el docente desarrolla acciones que modifican el sistema de relaciones existente entre esos componentes, dando lugar a la generación de experiencias innovadoras. En este proceso la articulación teoría-práctica opera como un elemento *sinérgico*⁷³ de la situación didáctica. Se constituye en una forma de potenciación de los componentes didácticos y de las acciones de los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje asociados, ya que, por ser "...contrahegemónicos, revierten las racionalidades dominantes, tales como la competencia y coacción" (Neef, 1986: 45). Esto es, al oponerse a las formas didácticas instituidas, la articulación teoría-práctica, como factor sinérgico, consolida las relaciones entre los componentes didácticos y subjetivos y posibilita el desarrollo de innovaciones .

Dentro de una perspectiva didáctica crítica los componentes didácticos técnicos y humanos se definen en función del sistema de relaciones que se establecen entre ellos. Consideraré *dos formatos* de relación: las *configuraciones didácticas* de Litwin (1997) y las *sintaxis* de Eisner (1994).

Litwin (1997:97) define esta forma de relación en un sentido holístico y abarcativo centrada en la práctica del docente, al sostener que la *configuración didáctica* es "... la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del

⁷³ Tomo el vocablo sinérgico en el sentido que Max Neef (1986:45) emplea para hablar de satisfactores sinérgicos de las necesidades humanas. El autor entiende a los satisfactores como "...son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de necesidades"; consecuentemente afirma que: "Los satisfactores sinérgicos son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como la competencia y la coacción".

conocimiento... una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar". Haré hincapié en alguna de las categorías en que se expresa la relación teoría-práctica como construcción de la configuración didáctica.⁷⁴

Eisner (1994) trabaja, por su parte, con la categoría de *sintaxis*, entendida como ordenamiento de las formas dentro de un conjunto, esto es, de las partes de un todo.⁷⁵ En un continuo de formas de representación, el autor ubica en sus extremos a *las sintaxis regidas por reglas* y a *las sintaxis figurativas*. Las primeras, homologadas a los *códigos*, son las formas de representación cuyos elementos se deben organizar según una serie de reglas públicamente codificadas y prescriptivas. Por su parte las *sintaxis figurativas* se rigen por regularidades que no están formalmente codificadas, su carácter no es prescriptivo y no se orientan a encontrar soluciones uniformes para tareas o problemas comunes; permiten una interpretación personal y una forma novedosa (ob.cit.:87). Al necesitar de la imaginación, pueden identificarse con las *metáforas* (ob.cit: 89)

A partir de estos conceptos, sostengo que los componentes didácticos, enmarcados dentro de su articulación en la situación didáctica, expresan distintas formas de manifestar

⁷⁴ La autora identificó ocho construcciones (1997: 109-139); ellas son:

- * Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición.
- * Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos.
- * Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación.
- * Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención.
- * El objeto paradigmático: la obra.
- * El objeto paradigmático: el experimento.
- * El objeto paradigmático: la situación o caso problema.
- * Narrativas metaanalíticas o de desconstrucción de la clase, en la clase de didáctica.

⁷⁵ Eisner (1994: 86) al analizar las formas de representación sostiene lo siguiente: "Todas las formas son formas ordenadas. Y justamente llamo *sintaxis* al ordenamiento de las formas. El término *sintaxis* se aplica sobre todo al lenguaje hablado o escrito, pero por su raíz (del latín *syntaxis*) significa "ordenar". La *sintaxis* es entonces, un ordenamiento de las partes dentro de un todo ...el término *sintaxis* no se limita al discurso, oral o escrito. Puede designar, como designaba originalmente, el problema más general de la disposición de elementos dentro de un todo".

cómo se relacionan los momentos teóricos y prácticos que se suceden y alternan en la enseñanza, definiendo así distintas propuestas de aprendizaje para los alumnos. Se pueden reconocer así las variadas *sintaxis* que asumen las formas estratégicas de enseñanza y las actividades que desarrollan los estudiantes, es decir la modalidad de cómo se da el ordenamiento de las formas que asume la relación teoría-práctica dentro de un conjunto de componentes de la situación didáctica. En el contexto de esta Tesis sostengo que las experiencias innovadoras manifiestan un ordenamiento semejante, en algún grado, al de las *sintaxis figurativas*, ya que se prevén situaciones didácticas con alto grado de flexibilidad en sus formas de llevarlas a la práctica y de ser desarrolladas por el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Según el grado de generalidad que asumen estas formas en el contexto de esta Tesis se hace referencia como primer nivel a modalidades o vías principales, como segundo nivel a formas específicas y como tercer nivel a modalidades particulares en que se expresa la articulación teoría-práctica.

Primer nivel:

Las *modalidades o vías principales* hacen referencia a dos formas sintácticas de manifestación de la articulación teoría-práctica:

- Como proceso general y genuino de aprendizaje, entendido construcción del conocimiento (en el sentido que lo toma Litwin, 1997, para su categoría de configuración didáctica), como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento, (tal como lo presenta Wachowitz, 1995, para analizar los fundamentos del método didáctico), como aprendizaje significativo, (como adquisición de nuevos materiales por parte del alumno mediante su vinculación a algún aspecto de la estructura cognitiva existente según la concepción de Ausubel, 1976). Esta comprensión del proceso de aprendizaje supone la alternancia, sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en las actividades previstas en la propuesta de enseñanza.
- Como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional.

Segundo nivel:

Las *formas específicas* de expresión hacen referencia a la *concreción de la articulación teoría-práctica como innovación en función de la finalidad o eje central que ella manifiesta en la situación didáctica*. Esa finalidad, entendida como elemento estructurador de la articulación, puede evidenciarse en torno a los componentes didáctico-curriculares. Tal es el caso del contenido curricular, que puede manifestar formas alternativas tanto en su constitución como objeto disciplinar, como en lo relativo a las modalidades de su organización en la propuesta. En cuanto a lo metodológico, la experiencia innovadora puede expresar nuevas formas de encarar la articulación teoría-práctica en lo referido a la definición de estrategias generales de enseñanza, como también estrategias particulares relativas a la preparación en los roles profesionales. Se presentan cinco formas específicas de concreción de la relación teoría-práctica según estos ejes: estrategia de entrenamiento en el profesional, núcleo articulador de la organización curricular, estrategia general metodológica, aprendizaje de la creatividad, y construcción del objeto de estudio.

Tercer nivel:

Las *modalidades particulares* son aquellas *formas de más baja generalidad, portadoras de situaciones didácticas que desarrollan la articulación teoría-práctica, definidas en función de cómo son percibidas por los sujetos que intervienen en esas situaciones y que se concretan en las actividades que integran las estrategias de enseñanza*.

Incluyo como modalidades particulares de la articulación teoría-práctica desde aquellas con un grado bajo de orientación hacia el aprendizaje significativo y en las que la acción desarrollada por el estudiante hacia el aprendizaje significativo es más restringida (tal es el caso de la ejercitación o la ejemplificación) hasta otras como la resolución de problemas, la producción, el trabajo crítico en las que las actividades desarrolladas por el alumno son de mayor grado de complejidad y autonomía en la construcción del conocimiento.

En este encuadre, en la categoría de *ejemplificación* se incluyen situaciones en las que el sujeto del aprendizaje desarrolla acciones destinadas a *demostrar, probar o explicar a través de ejemplos, casos, situaciones particulares que den cuenta de lo que se describe y sustenta en la presentación de un concepto teórico de carácter general*.

En el otro extremo de complejidad de las categorías de este nivel, *la resolución de situaciones problemáticas* es entendida como una modalidad particular de enseñanza en que la articulación teoría-práctica se expresa a través de la presentación de problemas, organizados de tal manera que posibilitan al sujeto del aprendizaje elaborar estrategias para abordarlas, darle resolución y fundamentarlas.

Como antecedente fundante de esta estrategia, puede señalarse la importancia que Dewey en *Democracia y educación* (1971), atribuye al problema, al reconocerlo como un “estímulo para el pensamiento”, que se deriva de una situación auténtica de experiencia en la que el alumno se sienta genuinamente interesado.⁷⁶

En el mismo sentido, arriba expresado, de máxima centralidad para favorecer la construcción del conocimiento, Litwin (1997:121) reconoce la configuración didáctica centrada en *la situación o caso problema como objeto paradigmático*,⁷⁷ como una de las ocho categorías de la clase universitaria, identificadas en las observaciones realizadas en el marco de su investigación sobre enseñanza superior.

Otra modalidad particular de alta complejidad en la que se expresa la articulación teoría-práctica, es la relativa a la *producción*; esta implica la realización de una tarea o un objeto de tipo cognitivo o material que permita sintetizar, identificar, derivar o re trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por el alumno. El *trabajo en terreno* es considerado como una subcategoría de la producción. Se lo define como la actividad de articulación teoría-práctica que se concreta en tareas fuera del ámbito del aula, y que incluye, entre otras, observación y búsqueda de información, así como desempeños que implican la puesta en acción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales previos, que, a su vez, pueden operar como “disparadores” para la adquisición de nuevos contenidos.

⁷⁶ En la enunciación de las condiciones que debe reunir el método pedagógico Dewey (1971: 178) destaca el valor del problema en la situación de enseñanza y aprendizaje, al expresar como recomendable lo siguiente: “Primero, que el alumno tenga una situación auténtica de experiencia, es decir una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta; segundo, que se desarrolle un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; tercero, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para manejarla; cuarto, que las soluciones sugeridas se le ocurran a él, lo cual le hará responsable para desarrollarlas de un modo ordenado, y quinto, que tenga la oportunidad para comprobar las ideas por sus aplicaciones para aclarar su sentido y descubrir por sí mismo su valor”.

⁷⁷ Litwin denomina *objeto paradigmático* al tipo de clases estructuradas alrededor de un abordaje central en la disciplina, habiéndolo identificado en clases de crítica literaria, de psicología y de didáctica (ob. cit.: 121).

CAPÍTULO V

HISTORIA NATURAL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta es una Tesis que concita mi interés por investigar un problema, alrededor del cual he estado he estado trabajando sistemáticamente durante una década y media desde la investigación, atravesada por otras dos prácticas de intervención en las que me he desarrollado profesionalmente: la formación y la asesoría sobre los procesos de enseñar y aprender en la universidad.

Sin embargo, este desarrollo alrededor de la enseñanza universitaria y el estudio de las experiencias innovadoras centradas en la articulación teoría-práctica, se recorta en un contexto histórico más remoto que se extiende desde mis primeras experiencias como estudiante hasta las de docente en formación en el ámbito de mi propia carrera de grado. La heterogeneidad propia de una unidad académica como Filosofía y Letras, donde conviven las carreras históricas de humanidades y las nuevas ofertas de formación académico profesionales centradas en lo social y lo subjetivo; la diversidad de enfoques con que enseñan los docentes; los profesores prestigiosos, autores de libros y de artículos en revistas y en los periódicos; la multiplicidad de materiales bibliográficos, (la mayoría recientemente traducidos y publicados en fichas); el aprendizaje de técnicas de estudio y de investigación; así como la convivencia cotidiana en las aulas y en los pasillos de la Facultad "con los de las otras carreras"; la diversidad de espacios (clases en Viamonte, en 25 de Mayo, en Florida, en Reconquista); los grupos cambiantes según las asignaturas, deslumbran (y asustan) a esta maestra normal nacional recién graduada del nivel medio, segunda generación de nativos del país, primera generación de estudiantes universitarios.

Qué es enseñar y aprender en la universidad es la primera pregunta que se me plantea en ese ambiente de ebullición de las ideas y los hechos que caracteriza a la Universidad de Buenos Aires a finales de la década del 50 y primera mitad del 60.

Esas experiencias como estudiante y en especial la formación lograda durante la primera práctica en la docencia universitaria¹ fueron construyendo la respuesta, una respuesta signada por la heterogeneidad y el contraste, donde las prácticas rutinarias de enseñanza se alternaban con otras singulares, desconcertantes, imprevisibles, en las que los conceptos cobraban vida, posibilitándole al estudiante su apropiación. Desde allí, desde la docencia de grado, primero y de posgrado después,² así como desde la asesoría pedagógica, comencé a trabajar (a "amasar" diría Sirvent) este núcleo de reflexiones, este objeto de investigación que me permitió comprender un poco más el lugar de la articulación teoría-práctica en la tarea de docentes universitarios que intentan innovar en el aula universitaria.

En efecto, la práctica de investigación, recién iniciada en la década del 60, se entrama, y se nutre, a partir de ese momento, con las otras prácticas en diferentes contextos universitarios y nacionales; prácticas relacionadas con la formación de docentes universitarios y de otros actores del sector educativo y social en general; con la docencia

¹ Mi participación como docente auxiliar en la cátedra de Historia de la Educación, con la titularidad de Gregorio Weinberg fue un hito en mi proceso formativo. El profesor Weinberg se constituyó en un modelo de formación que concretaba todo aquello que me había deslumbrado en mi paso por las aulas como estudiante, a la vez que me revelaba otra forma de entender el objeto profesional, la educación, en un proceso histórico en el que lo educativo sólo podía entenderse en un juego de variables dentro de la estructura social. Además estuvo la posibilidad de empezar a desarrollar una práctica de investigación en equipo. Este primer trabajo como docente universitario me permitió mirar desde adentro qué era una cátedra con un funcionamiento riguroso y, a la vez, poco tradicional; considerar de qué manera el principiante se formaba junto al maestro. Pude asimismo acceder a una experiencia de legitimización del status de docente, como lo fue la presentación a un concurso y la obtención del cargo de "ayudante de trabajos prácticos regular". La intervención de las universidades nacionales con el golpe de Onganía en 1966, interrumpió abruptamente ese proceso.

² A comienzos de la década del 70 con un grupo de colegas (N. Menéndez, M. Raffo, E. Correa, I. Zacaría, entre otras) integramos el Equipo de Investigaciones en Pedagogía Universitaria, en el que nos propusimos abordar esta problemática desde la intervención y la investigación. Las circunstancias institucionales fueron favorables para un mayor desarrollo del primer tipo de acciones; así llevamos a cabo actividades de asesoría directa a cátedras de diversas unidades académicas de la UBA e implementamos acciones de formación para docentes de la misma. Con estos antecedentes en el año 1972 el Equipo fue convocado para desarrollar la Capacitación pedagógica inicial de los directivos y profesores de la recientemente creada Universidad Nacional del Comahue, actividad que desarrolló hasta 1974.

de grado y posgrado, así como con la asesoría a instituciones e instancias ministeriales. Investigación e intervención a través de distintas modalidades me permiten bucear desde distintos ángulos en la definición de interrogantes que derivaron en la construcción del objeto de estudio.

En este capítulo desarrollo los momentos que van desde los primeros pasos de la indagación alrededor del objeto de estudio, hasta la elaboración de categorías y conclusiones; una “pre-etapa” de acercamiento a las experiencias que desarrollaban los docentes y el seguimiento indirecto de las mismas (*etapa de acercamiento*) y tres etapas de indagación, análisis y elaboración de conocimiento sobre innovaciones didáctico-curriculares en torno al eje teoría-práctica. Las tres etapas son: 1^{ra}: *identificación del problema global, general de interés: las innovaciones didáctico-curriculares a través de su presentación en Talleres de Reflexión (de 1986 a 1989)*; 2^{da}. *etapa: La construcción de una tipología sobre las modalidades articulación teoría - práctica en la actividad de enseñanza en las aulas universitarias: de los Talleres de Reflexión a Expocátedra(de 1989 a 1998)*; 3^{ra}. *etapa: El desarrollo de categorías sobre modalidades y formas de expresión de la articulación teoría - práctica según los distintos actores: la cátedra, una vuelta a las Unidades Académicas (de 1998 a 2001)*

Pre-etapa” de acercamiento a las experiencias en el aula

El acercamiento a las experiencias que desarrollaban los docentes y el seguimiento indirecto de las mismas, se ubica en el período inmediatamente posterior a la recuperación de la autonomía de las Universidades Nacionales (1984) con el advenimiento de la democracia en nuestro país.

En la Universidad de Buenos Aires este proceso de restauración de las condiciones académicas y de gobierno, así como de puesta en vigencia del Estatuto Universitario, se da paralelamente a las acciones tendientes a la normalización del claustro docente y al inicio de programas orientados a la búsqueda de fortalecimiento de la investigación y de una mejor calidad de la enseñanza. Dos de las acciones tendientes a este último propósito

fueron el Programa de Reforma Curricular, impulsado por el Rectorado, y la creación de las Comisiones Asesoras Pedagógicas³ en las distintas Facultades.

Animado por este espíritu democrático, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires de la Facultad de Filosofía y Letras, bajo la dirección de María Teresa Sirvent, reinicia sus acciones y propone la apertura de la sede a la comunidad educativa en su conjunto. Consecuentemente, convoca para la elaboración de su Plan de trabajo correspondiente a 1985 "a quienes se hallan directa o indirectamente involucrados en el quehacer educativo" (Sirvent, 1985: 1). Considera esta una forma concreta de ir desarrollando los lineamientos de política de investigación propuestos: " Desarrollar un trabajo de alto nivel científico a la vez que comprometido con la realidad social, política y económica de nuestro país...[como] aporte en el camino de disminuir el hiato existente entre el trabajo científico y la práctica educativa". (op.cit., p.1-2)

A partir de 1985 en el ámbito del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, se desarrolla un programa de acciones en apoyo a la Reforma Curricular de la Universidad. Estas acciones se centran en el desarrollo de encuentros entre docentes y otros actores institucionales de las distintas unidades académicas (en especial asesores pedagógicos e investigadores del Instituto), donde se presentan y analizan factores facilitadores y escollos para la concreción de dichas modificaciones. Se abordan diversas temáticas relacionadas con el aprender y enseñar en la universidad, en situación de numerosidad en las aulas, tales como los problemas relacionados con sistemas de evaluación, utilización de estrategias didácticas apropiadas, inclusión de las nuevas tecnologías, articulación con la escuela media, adecuación del contenido científico, entre otros. En junio de ese año asumo la coordinación de esas reuniones.

Muy pronto se puede observar cómo los docentes que asisten a los Encuentros van gradualmente centrando sus discusiones en el análisis de las prácticas de enseñanza; el relato de sus estrategias para afrontar, de manera alternativa a la habitual, los problemas que se le presentan en el aula constituye la temática privilegiada de esas reuniones. El tema

³ Sobre los orígenes de estas Comisiones puede consultarse: Pastorino, H. y Hevia, I. "El asesor pedagógico universitario en la práctica: la experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA". Ficha mimeo

de procesos alternativos de gestación de prácticas innovadoras simultáneamente a la implementación de reformas curriculares impulsadas por la administración, surge como problema de interés para posibles investigaciones y para el desarrollo de acciones participativas de intervención en las prácticas docentes.

Primera etapa: identificación del problema global, general de interés: las innovaciones didáctico-curriculares a través de su presentación en Talleres de Reflexión.

En esta etapa se desarrolla, bajo mi dirección, una tarea conjunta entre un equipo de investigadores del Instituto, y los asesores pedagógicos de las Unidades Académicas de la UBA. Esta se orientó hacia la continuidad de dichos Encuentros a través de "Talleres de Reflexión"; estaban destinados, en esta oportunidad, a la presentación de las prácticas innovadoras que desarrollaban los docentes en cuanto a enseñanza, programación, evaluación, a partir del reconocimiento de dificultades en sus acciones habituales en el aula universitaria. Después de una tarea de análisis conjunto con la cátedra, y de la evaluación y categorización del problema central de la experiencia de una cátedra, la misma se constituye en tema central de un Taller de Reflexión ("Talleres unitarios"⁴): a partir de un encuadre pedagógico del problema hecho por un asesor pedagógico, y de la presentación realizada por los autores de la experiencia, los asistentes al Taller, docentes de la misma u otras áreas disciplinares profesionales, y de diversas unidades académicas, analizan colectivamente esa presentación; los resultados de ese análisis son presentados a los "protagonistas" a manera de retroalimentación.

Se asume de esta manera un proceso de animación y difusión de experiencias docentes en el sentido que Angulo Rasco (1990: 17-19) da a este último concepto: la difusión de innovaciones implica un proceso multidireccionado entre quien las produce y

de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. FFyL. UBA. 1990.

⁴ Denomino Talleres unitarios a los de esta primera etapa, que se identifican por *incluir una única experiencia innovadora*, presentada por los docentes universitarios que la gestaron (los protagonistas), con la asistencia de otros docentes de distintas disciplinas, carreras y unidades académicas, quienes analizan esa experiencia en grupos y devuelven sus apreciaciones, a manera de retroalimentación, a aquellos protagonistas. Estos Talleres de carácter, descentralizados de la sede del ICE y rotativos (ya que se desarrollan en la Unidad Académica de pertenencia de la cátedra protagónica de la experiencia), son coordinados por un especialista en Pedagogía universitaria, responsable asimismo del encuadre teórico inicial.

quien las asimila y, a la vez, permite la adaptación de la experiencia original con los nuevos sujetos y contextos.

Por otro lado, desde la investigación⁵ se avanza en dos direcciones de análisis de identificación de dimensiones distintas y a la vez complementarias: la central, que comienza a conformar la delimitación del objeto de este trabajo, entonces referida a la innovación didáctico-curricular, sus rasgos identificatorios, sus procesos de gestación y desarrollo en el contexto institucional; la concomitante, relativa al análisis de una práctica también innovadora en el ámbito universitario, que se expresa en los Talleres como instancia alternativa de formación pedagógica alrededor de los procesos del aula de asistencia voluntaria (Lucarelli y otros, 1991 b).

La pre-etapa de acercamiento y esta primera etapa transcurren en un período de relativa bonanza en cuanto a recursos para las universidades nacionales;⁶ de esta manera se genera un ambiente favorable para el emprendimiento de estas acciones de investigación y de intervención, a la vez que se contaba con una mayor disponibilidad de los docentes para llevar a cabo actividades de carácter voluntario como las mencionadas.

Esta primera etapa revela de manera muy clara uno de los principios metodológicos que caracterizan este trabajo y que se concreta especialmente en los Talleres unitarios; una acción de difusión y análisis de experiencias y a la vez de formación pedagógica de docentes como forma de intervención institucional, se constituye en fuente de interrogantes que permite el desarrollo de un proceso de investigación. Algunos de los interrogantes que perfilan gradualmente el objeto de investigación son:

⁵ Se trata del Proyecto de Investigación "Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria" que dirigí en el ámbito del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. En el mismo colaboraron María E. Donato y Verónica Fallik (IICE). En las acciones de intervención trabajaron los Asesores Pedagógicos y nexos institucionales de diversas Unidades Académicas de la UBA: S. Daneri, B. Glauberman, R. Diamint, M. Mena, M. Manzanares, L. Calcagno, M. Nepomneschi, S. Puglisi, I. Hevia, I. Zacaría, E. Correa, A. Anoll.

⁶: "El consenso para dar una direccionalidad al desarrollo de las universidades nacionales se dio solamente hasta 1985, en que se fijaron las reglas para la normalización y se dotó a las universidades nacionales de un presupuesto más elevado y de un manejo más ágil de los recursos provenientes del Tesoro Nacional....Las universidades nacionales contaron con una relativa disponibilidad de recursos hasta 1987...". (Paviglianiti, N.; Nosiglia, M.C. y Marquina, M.: 1996, 4).

- De dónde surge la preocupación de los docentes por alterar sus prácticas habituales de enseñanza;
- En qué consisten las prácticas innovadoras;
- Cuáles son las temáticas eje alrededor de las cuales desarrollan esas prácticas innovadoras;
- Cómo definen ellos la innovación;
- Qué participación tienen las asesorías pedagógicas en el origen y animación de estas prácticas.

Relacionado con los Talleres como dispositivo para la investigación y la intervención, reconozco una fuerte influencia de la Pedagogía de la Formación.

En los comienzos de la década del 70 en que asistí a las conferencias de los institucionalistas franceses en Buenos Aires -Filloux y Ferry-⁷ me interese por la Pedagogía de los grupos y las formas colectivas de trabajo con los docentes y sus experiencias a través de talleres, Jornadas, en las que ellos pudieran, a través del análisis de su práctica ir construyendo conocimiento pedagógico contextualizado. Las primeras obras de Ferry (1967, 1971) me permitieron incursionar con las formas autogestionarias del trabajo con grupos de docentes para lo que denominábamos entonces "capacitación pedagógica". El análisis y puesta en acción de la tipología de los modelos de formación (carismático, de ajuste y de liberación), orientó las primeras experiencias desarrolladas en este campo con docentes universitarios, y las primeras reflexiones sistemáticas.

Los Talleres de Reflexión desarrollados en las Unidades Académicas de la Universidad de Buenos Aires permiten la obtención de información sobre las innovaciones en el aula universitaria y la realización de posteriores análisis y sistematizaciones. En las reuniones y entrevistas de programación de esos Talleres, en su desarrollo y evaluación, así como a través de los materiales escritos, se obtienen datos sobre la historia y las características de esas innovaciones.

⁷ Me refiero a las Jornadas Olivetti de Educación que se celebraron en Buenos Aires en 1970 y que nos permitió tomar contacto con esa corriente y con el pensamiento que analiza la experiencia de mayo de 1968 en Francia.

Simultáneamente toman cuerpo las líneas de la metodología que anima a estos primeros trabajos y que identificará toda la investigación de base de esta Tesis, en especial en lo relativo a la definición del par lógico *objetividad-subjetividad*, y más directamente a las *instancias participativas*. Tal como se analizara en el capítulo "El marco epistemológico metodológico",⁸ reconozco la interdependencia entre sujeto que investiga y realidad a conocer -en la que se incluyen los propios actores-, ya que el conocimiento se construye a partir del intercambio de aportes entre ambos. A la vez, la participación se vislumbra en su doble vertiente epistemológica y política. Se hacen presentes, ya en esta etapa, algunos de los propósitos y formas de operar de la investigación participativa, como son en primer lugar la *intencional política de transformación*, los *fundamentos dialécticos* y la *articulación investigación-participación y acción educativa*.

En esta etapa coincidente con el período de la recuperación democrática y de la normalización de nuestra Universidad, importa contribuir a la generación de espacios en los que los docentes tomen parte de procesos que contribuyan a cambiar la estructura de poder de la universidad de la dictadura;⁹ procesos que a la par vayan buscando formas de mejoramiento de las condiciones en que se desarrollan el enseñar y el aprender en las aulas. Se generan conocimientos sobre la enseñanza universitaria innovadora, se incorporan otros docentes a estos espacios y se amplían las condiciones favorables para una transformación de la vida en las aulas. Esto se hace presente a partir de la misma concepción de los Talleres: los docentes son "protagónicos" porque son los gestadores de la experiencia innovadora, pero también porque ellos y los asistentes a esos Talleres son docentes que trabajan en distintos momentos del proceso de investigación: para plantear interrogantes como los ya expresados, obtener información, considerar las respuestas provisionales a los interrogantes planteados. Los investigadores hacemos el diseño y aportamos nuestro conocimiento conceptual y técnico; el grupo en estudio hace presente su forma de ver y de operar acerca de la realidad que vive cotidianamente en las aulas. Entre ambos entretejemos conocimientos acerca de la innovación.

⁸ Capítulo III.

⁹ En el ICE en este período se gesta y lleva a cabo, bajo la dirección de M. T. Sirvent, un proyecto de investigación, de tipo comprensivo orientado por estos propósitos, denominado "La democratización en la educación: obstáculos y alternativas". El mismo articula las acciones de las distintas áreas del Instituto y se

En esta etapa avanzo también en la definición de conceptos y categorías que posibilitan la constitución del objeto de estudio de esta Tesis. Así, por ejemplo, en lo relativo al tratamiento de temas como organización del grupo cátedra y sus estilos de funcionamiento, interrelación docente-alumno, relación docencia-investigación, desarrollo del proceso curricular y estructuras interdisciplinarias. Al mismo tiempo se comienza a analizar la temática de la "integración teoría-práctica" (Lucarelli y otros: 1991, p. 11) como parte del reconocimiento del "estilo" de la innovación, comprendido en el marco del proceso mismo de gestación y desarrollo de la innovación, y su repercusión en el entorno institucional en el sentido de los "apoyos y resistencias". También interesa en esta investigación aportar a la identificación de factores inhibitorios de un proceso de democratización de la educación. Se plantea (a partir de los resultados de cuestionarios a docentes) que *"...las dificultades para la discriminación, la exclusión de la identificación de aspectos negativos y la aceptación acrítica de la experiencia estaría manifestando, en esos actores, la supervivencia de un modelo dogmático del conocimiento y de una estructura autoritaria del proceso de enseñanza aprendizaje. ...En la situación escolar tradicional el contenido es transferido por el docente (maestro, profesor universitario) a los estudiantes, para que sea aceptado y reproducido sin alteraciones. No se facilita a través de actividades apropiadas la producción de un proceso de análisis y síntesis conducente a la construcción del conocimiento y la formación del juicio crítico. La innovación es justamente el contraataque a la supervivencia de este modelo en el ámbito universitario, pero es posible pensar que aún en actores pedagógicos favorables a la innovación puedan darse, en forma subyacente, la perseverancia de formas de pensamiento contradictorias con la actitud manifiesta y con el propósito innovador"*. (Lucarelli y otros, 1991 b: 43).

La lectura de algunas obras que trabajan el tema de la innovación y que fueron presentadas en el Capítulo II me ayudaron a ampliar el marco teórico sobre este tema. Me refiero especialmente a las obras de Huberman y de Delorme.

propone describir los factores y mecanismos facilitadores e inhibidores de la democratización educativa y a interrelacionarlos entre sí y con las variables que permitan comprender el contexto social argentino.

El abordaje del texto de Huberman,¹⁰ realizado a finales de los 70 a raíz de las actividades de docencia de posgrado con supervisores para abordar la temática de las reformas educativas en América Latina -que retomo en este período-, me ayudó en su momento a comprender y categorizar los macroprocesos innovadores, a la vez que me orientó a desarrollar la diferenciación, que luego profundizaría entre innovaciones tecnicistas y las propias de un pensamiento crítico o emancipatorio. A la vez me permitió incursionar en la diferenciación entre invención e innovación para el ámbito educativo, e interesarme en desentrañar las características que adoptan los procesos innovadores para su difusión en los ámbitos institucionales.

En este sentido articulo el tema de la innovación con el de calidad de vida y calidad de educación, y enmarco esta problemática en "*la noción de desarrollo humano, basada fundamentalmente en la transformación del statu quo y en la elevación de la calidad de vida de los sectores populares mas carenciados de América Latina*" (Lucarelli y otros, 1991 b: 11).¹¹

Por su parte Delorme, en *De la animación pedagógica a la investigación acción. Perspectivas para la innovación escolar* aborda dos ejes que cruzan el presente trabajo: la innovación educativa como el objeto de estudio y la estrategia metodológica utilizada en lo

¹⁰ Conocí esta obra por orientación de Ricardo Nassif, querido compañero de trabajo, entre los 80 y los 90, en el ICASE de la Universidad de Panamá, con quien también analicé los escritos de Bousquet sobre el tema.

En esta época durante diez años participé de la realización de acciones de docencia e investigación que me dieron motivo para ahondar en mi preocupación por la articulación entre las dimensiones macro y micro que supone un análisis complejo sobre currículum. Destaco en especial las actividades de investigación social educativa dirigidas por Luis Roggi, sociólogo de importante lugar en mi formación en investigación ya desde finales de la década del 60, en el ámbito del Proyecto 102 (OEA-Gobierno Argentino). En esta institución Roggi encaró estudios de Recursos Humanos para varias provincias argentinas y para Rio Grande Do Sul (Brasil), tal como mencioné en el capítulo I; en ellos tomé parte como coordinadora de los aspectos educativos, en especial los relativos a currículum. Ya en estos estudios y con mayor intensidad en los que realizamos con Luis Roggi en el ICASE de la Universidad de Panamá en comunidades y macrorregiones de Panamá y Centroamérica, pude tomar contacto con la utilización de modalidades de investigación-acción e instancias participativas en estudios de regionalización educativa.

¹¹ Al respecto agregó en "Fundamentos conceptuales y objetivos del trabajo" del Cuaderno de Investigación relativo a este estudio, algunos rasgos del concepto de calidad de vida ya señalados por Sirvent (1988): "El concepto de calidad de vida connota una referencia integral al conjunto de necesidades humanas y no solamente a una parte de ellas. Se refiere a la distribución equilibrada e igualitaria de los satisfactores referidos a las necesidades básicas u obvias - tales como salud, vivienda, trabajo, alimentación- y asimismo de aquellos recursos que la sociedad dispone en determinado momento histórico para la atención de

concerniente a los principios de la investigación-acción y su relación con las instancias participativas. Por otro lado sus consideraciones acerca de las características de la animación pedagógica en una perspectiva de cambio educativo, me sirvió de marco conceptual para analizar la participación de los asesores pedagógicos universitarios en la gestación y desarrollo de las experiencias alternativas que dieron lugar a los casos incluidos aquí. A la vez, nos permitió (incluyo en esto a los investigadores del equipo) abordar la problemática de ese actor institucional en la construcción de una didáctica crítica universitaria, dando lugar luego a acciones de formación de posgrado alrededor de este sujeto institucional y posteriormente a la realización de una investigación ad hoc.¹² La definición que hace Delorme sobre estrategias de cambio mediante el enfoque pedagógico como parte de su búsqueda del campo y del lenguaje propios de la formación, permite elaborar más precisamente los límites del objeto de estudio, y encarar la innovación centrada en la articulación teoría-práctica desde una dimensión didáctico-curricular, tal como fue realizado en la segunda Etapa.

Durante esta primera etapa trabajé también en la relectura de algunas obras dentro de la perspectiva de la epistemología y psicología genética; ellas me permitieron desarrollar algunos de sus principios y conceptos en el marco de la investigación sobre innovaciones; algunos de ellos fueron: conocimiento complejo, conocimiento y acción, sujeto epistémico, utilizados muy especialmente en una investigación simultánea orientada a la construcción de una didáctica específica en el campo del Diseño del Espacio.¹³

necesidades no materiales o no "tan obvias" de los grupos humanos, tales como el ser protagonista de sus propias historias" (Lucarelli y otros: 1991 b, p.11)

¹² "La construcción del rol de la asesoría pedagógica y la innovación en la cátedra universitaria", subproyecto del Proyecto "La innovación en el aula universitaria", Programación UBACYT 1994-1998.

¹³ Estas consideraciones son hechas en la presentación de las características de la investigación "Acerca de la arquitectura y su aprendizaje", dirigida por el Arq. Jorge A. Togneri, en el marco de la Facultad de Arquitectura y con sede en el Instituto del Habitat de la Universidad Nacional de La Plata y en el IICE-FFyL., UBA. (Togneri, J., Sirvent, M.T. y Lucarelli, E.: "El aprendizaje de la Arquitectura. Un encuadre epistemológico", en Lucarelli y otros: 1991 b, pp. 61-90)

Segunda etapa: La construcción de una tipología sobre las modalidades articulación teoría-práctica en la actividad de enseñanza en las aulas universitarias: de los Talleres de Reflexión a Expocátedra.

En este período centro la atención en el análisis de algunas de las experiencias presentadas en Talleres unitarios;¹⁴ encuentro que representan diferentes formas en que, a través de la enseñanza, se articulan los momentos teóricos y los momentos prácticos. El tema de esta articulación se convierte así en el núcleo de interés, ya que me permite ver, ampliado como a través de una lupa, cómo se relacionan las dimensiones epistemológicas y las didáctico-curriculares en la situación de enseñanza universitaria; interesa, en especial, indagar cómo se manifiesta en modos o vías principales de relación: como proceso genuino de construcción del conocimiento, a la vez que como formación en la práctica profesional. A partir de ello, desarrollo una primera tipología de formas de expresión de esa relación (Lucarelli, 1994), categorías que reconozco al analizar las representaciones sociales¹⁵ sobre la misma que manifiestan los docentes protagónicos y los motivados por estos procesos.

En esta etapa realizo la relectura de obras que me permiten avanzar en la profundización del problema de la articulación teoría-práctica y de su relación con las innovaciones en el aula universitaria. Analizo textos en las dimensiones epistemológica, sociológica y psicológica, para considerar el lugar de la acción en el conocimiento desde la perspectiva genética (Piaget, 1968; García, 1982); la noción de praxis en este contexto (Bravo, 1985; Kosik, 1967), así como la diferenciación entre "praxis inventiva" y "praxis repetitiva" (Heller, 1987). También tomo contacto con la obra de Wachowitz (1995) quien desde una perspectiva dialéctica, a través del reconocimiento de contradicciones en el interjuego de práctica del aula y reflexión pedagógica, aborda la definición del campo y

¹⁴ Me refiero a las cátedras de: Módulos de Atención Primaria, Odontología Preventiva y Comunitaria, Análisis institucional de la escuela, Medicina I, Forrajicultura, Administración General, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Introducción al Conocimiento Proyectual, Taller de Escritura I, con sede en ocho Unidades Académicas de la UBA (Medicina, Odontología, Filosofía y Letras, Ciencias Veterinarias, Agronomía, Ciencias Económicas, Ciclo Básico Común, Ciencias Sociales).

¹⁵ Retomo la noción de *representación social* de Jodelet (1985) para quien "las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.[...] ...la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc....es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto". (pp.474-5).

objeto de estudio de la didáctica. Junto a estas lecturas reflexiono detenidamente acerca del pensamiento de Schön, relacionado con las modalidades de formación en la profesión. El análisis generado por la lectura de sus obras (1992; 1998) me permitió desarrollar fundamentos teóricos para el análisis de los casos de innovaciones centradas en la articulación teoría-práctica y para la consideración de dispositivos institucionales como los Talleres y las Jornadas de presentación de experiencias. Me permitió ver que estos espacios (de por sí, favorables para el desarrollo de la nueva epistemología de la práctica) al propiciar un análisis reflexivo de las experiencias innovadoras, posibilitan una instancia de formación para los docentes a través de la reflexión en la acción y una vuelta sobre el proceso de gestación de esas acciones.

Reviso también en este período la literatura del área didáctica, en especial las obras de aquellos autores que definen un pensamiento crítico en el tema curricular, tanto en su vertiente anglosajona (Carr, Kemmis, Grundy, Lundgren, Stenhouse, Bernstein) como española (Contreras Domingo, Coll, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Angulo Rasco); aquellos que enfatizan el análisis del currículum universitario dentro de la corriente crítica mexicana (Angel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Follari y Berruezo, Furlán, Remedi); el aporte de las obras de las investigadoras de la región sur de Brasil (Da Cunha y Leite y sus colaboradores¹⁶ con quienes entablamos un rico trabajo en común acerca de las innovaciones), son de fundamental importancia para comprender en profundidad las relaciones complejas entre currículum, demanda social y profesión en la universidad.

Otras obras que acentúan el estudio sobre la enseñanza y su reflexión didáctica contribuyen a esta comprensión. Destaco dos investigadores en la región latinoamericana en primer término: Vera M. Candau, a través de *Rumo a uma nova didática* (1995) y Susana Barco, cuyo artículo *Estado actual de la pedagogía y la Didáctica* (1989) me

¹⁶ En este período la lectura de *Decisiones pedagógicas y estructuras de poder en la universidad* de Da Cunha y Leite fue de considerable significación para esta tesis. El libro es revelador de un encuadre que reconoce a la pedagogía universitaria como un campo de investigación con legitimidad propia, y orientado por el reconocimiento de la diversidad de las propuestas didáctico-curriculares correspondientes a campos científicos profesionales diferentes. Por otro lado, el último capítulo ("Para revitalizar el enseñar y el aprender en la universidad"), presenta conclusiones relativas al papel de los actores institucionales de la pedagogía universitaria y, en especial, al hecho de que las acciones de intervención para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior, sólo pueden ser encaradas a la luz de la construcción de un conocimiento científicamente producido sobre esa realidad.

permitió ahondar dialécticamente en un enfoque no tecnicista de la enseñanza. El trabajo cotidiano en nuestra sede académica con investigadoras como Souto y Litwin y la lectura de los avances de los trabajos propios y de sus equipos, y sus obras, me permitieron ir ampliando la mirada -sobre los procesos en el aula- desde perspectivas diversas, pero a la vez convergentes.

Las actividades de intervención en las que me encontré con especialistas en las temáticas de enseñanza en general y universitaria en especial,¹⁷ así como la lectura de su producción escrita fueron significativos en mi tarea y reflexión. La continuación de mis encuentros de trabajo con Sirvent, la participación en Ateneos a cargo de ella y de su equipo de investigación, me permitieron profundizar en la temática de las lógicas de la investigación social y ahondar en algunas estrategias específicas, adecuadas a mi objeto de estudio.

Estos análisis fueron consolidando mi mirada acerca de las innovaciones en el aula como un objeto de naturaleza bifronte, esto es, como un objeto didáctico-curricular. Esta expresión revela, a mi criterio, la conjunción de dos de las prácticas fundamentales en el proceso docente: la programación, como práctica directamente ligada al currículum en sus expresiones macro y micro -y, consecuentemente, como lugar de encuentro de lo político y lo pedagógico-, y la enseñanza, referida a los procesos de carácter psicológico, antropológico, psicosocial institucional, organizacional que conviven con lo pedagógico en el contexto del aula. Encontré un análisis complementario de este tema en el texto de Camilloni (1996) y en el trabajo de Barbosa Moreira (en *Didáctica e currículo: questionando fronteiras*, 1998), quien hace un análisis político-histórico sobre la cuestión.

La lectura en profundidad de la obra de Lidia Fernández acerca del análisis institucional en la escuela y en especial en la universidad, complementado con la

¹⁷ Me refiero a Susana Celman de Romero (UNER; su artículo "La tensión teoría-práctica en la educación superior", 1994, me provocó inquietantes preguntas en torno al objeto de estudio), Gloria Edelstein (UNC), Clotilde Yapur (UNT), Alicia Camilloni (UBA), Alicia Villagra (UNT), y algunos participantes destacados de programas de Posgrado como Viviana Macchiarola (UNRC) cuya tesis *El currículum de la formación docente* (2000) me permitió encontrar una interesante tipología acerca de los códigos curriculares en el nivel universitario. En el exterior reconozco el trabajo en común con Susana Ruggiero (UNED, Costa Rica), y Angela Arrue y Elda De León, en universidades panameñas, en especial en el ámbito del ICASE de la Universidad de Panamá.

posibilidad de compartir trabajos de docencia de posgrado así como de intervención en esta problemática desarrollados desde el comienzo de esta etapa, contribuyeron en gran medida a generarme reflexiones específicas acerca de modalidades de indagación y conocimientos sobre los fenómenos del aula universitaria.

En este terreno, el de la intervención, intensifico mis actividades en apoyo a la identificación y difusión de experiencias innovadoras. Si bien esta etapa coincide con la instalación de una opción neoconservadora en materia de educación superior, con implicancia directa en el financiamiento, y en la condición laboral de los docentes, la buena disposición generada alrededor de la muestra de experiencias protagónicas en los años anteriores tienen un efecto de arrastre y posibilita que continúe la asistencia de docentes motivados por la innovación a este tipo de encuentros.

Con aquellos propósitos nos asociamos con el equipo de investigación dirigido por Lidia Fernández¹⁸ e implementamos un dispositivo que permite la presentación y análisis de un número significativo de cátedras en Talleres Múltiples¹⁹ y simultáneos. Este dispositivo, "Expocátedra",²⁰ desarrollado tres años consecutivos en esta etapa, facilita la

¹⁸ Desde 1989 y con mayor asiduidad desde comienzos de los noventa nos asociamos con el equipo de investigación dirigido por Lidia M. Fernández, en ese momento dentro del Programa de Pedagogía Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y posteriormente desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Junto a Lidia Fernández desarrollamos el Programa que tiene como eje a "Expocátedras", Jornadas de Desarrollo Universitario, en esta década en el ámbito de la UBA, y, partir del 2000, en el ámbito internacional, en este caso con Universidades de la República de Panamá, con sede en el Consejo de Rectores de ese país.

¹⁹ Denomino Talleres Múltiples a aquellos que se constituyen en el eje de las Jornadas de Desarrollo Universitario o Expocátedras. En los mismos se presentan entre dos y cuatro experiencias innovadoras correspondientes a distintas disciplinas, carreras y unidades académicas, pero que comparten en común un mismo problema pedagógico que buscan afrontar a través de la experiencia innovadora. Al igual que en los de tipo unitario, en los Talleres Múltiples, un grupo heterogéneo de docentes analizan en grupos el eje pedagógico y las experiencias innovadoras correspondientes, y devuelven sus apreciaciones, a manera de retroalimentación, a los protagonistas. De igual manera, la coordinación del Taller y su encuadre teórico inicial está a cargo de un especialista en Pedagogía universitaria.

²⁰ Las Expocátedras se desarrollaron en 1991, 1992, 1993 y 1998, como Jornadas de tres días de duración, dedicadas a la presentación e intercambio de experiencias innovadoras en Talleres Múltiples y simultáneos organizados según ejes de integración didáctico-curricular; estos asumieron las características de protagonismo y asistencia de docentes, semejante al dispositivo presentado en la etapa anterior. Las Jornadas se singularizan por la numerosidad de Talleres y de experiencias presentadas que hacen de ellas un verdadero dispositivo de intervención institucional a nivel macro. Además de los Talleres, las Jornadas incluían otras actividades alrededor de la temática de la innovación y el cambio en la universidad, tales como: conferencias, y paneles con especialistas nacionales y extranjeros; laboratorios con los protagonistas para analizar los

disponibilidad de un alto número de casos (142 experiencias) y su clasificación en torno al núcleo de la innovación. Paralelamente, en esta misma línea, el trabajo más sistemático con los asesores pedagógicos en la organización de estos eventos, me permite profundizar algunos aspectos del rol, en especial su incidencia en la conformación de experiencias de intervención en el aula universitaria. De este interés surgen dos líneas de trabajo académico: una instancia de formación de posgrado con estos actores centrada en el análisis del rol,²¹ y otra de indagación colectiva²², de la que deriva la sistematización y la producción de información sobre el tema (Lucarelli, y otros, 1997 b; 2000).

Se destaca aquí la conformación de un nuevo desarrollo del proceso espiralado de construcción de conocimiento sobre las innovaciones centradas en la articulación teoría-práctica, en el que se alternan teoría y empiria, y paralelamente, investigación e intervención; ese proceso me permite:

- construir las categorías de alcance intermedio de la articulación teoría-práctica, entendidas como "formas de expresión", conformadas a partir de una vuelta de tuerca en el análisis de los casos estudiados en la etapa anterior;
- identificar un número alto de nuevas experiencias innovadoras universitarias (142) presentadas en las Expocátedras;
- seleccionar, dentro de ellas, un conjunto de cátedras como casos para investigar con trabajo en terreno a través de la observación de clases;
- estudiar esos casos;
- construir, en su primera versión, categorías de alcance restringido de la articulación teoría-práctica, entendidas como "modalidades de expresión", mediante una vuelta

procesos de gestación y desarrollo de las experiencias, así como el significado del cambio; sesiones de evaluación de las Jornadas con los asistentes a ellas; y presentación de posters con las experiencias ("Exposición" de posters de cátedras o "expocátedra"). Cada Jornada reunió alrededor de 300 docentes de la UBA, constituyéndose en un "acontecimiento" de tipo institucional para esta Universidad. (Fernández, 1996 b.)

²¹ Se trata del Seminario de Posgrado "Paradojas de un rol: El asesor pedagógico en la Universidad", que se desarrolló sucesivamente en tres cuatrimestres entre los años 1995 y 1996, contando con la participación de esos profesionales de la UBA y de otras universidades del país, nacionales y privadas.

²² Es el Subproyecto "La construcción del rol de la asesoría pedagógica y la innovación en la cátedra universitaria", cuyas conclusiones dieron lugar a la publicación del libro *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* de Lucarelli, E., Nepomneschi, M., Hevia, I., Donato, M.E., Finkelstein, C., Faranda, C. Prólogo: Lidia M. Fernández (2000 a).

a la lectura analítica de textos epistemológicos y didácticos dentro de la perspectiva crítica.

La estrategia metodológica desarrollada en esta etapa reconoce las Expocátedras como una de las fuentes principales para la obtención de información sobre las innovaciones en el aula universitaria en distintos contextos académico profesionales.

En estas instancias avancé en la indagación de casos en profundidad, a partir del estudio de 11 experiencias innovadoras correspondientes a cátedras de 5 Unidades Académicas de la UBA.²³ Enfatiqué el protagonismo y a la participación como líneas estratégicas fundamentales. Partí del supuesto de que para que las innovaciones alrededor del eje teoría-práctica fueran factibles de producir transformaciones en la estructura didáctico-curricular deberían ser consideradas como tales por quienes las llevaban a cabo, esto es los docentes protagonistas de las experiencias. De igual manera se perfila el rol que cumplen en esos procesos quienes apoyaban sistemáticamente su realización, en especial los asesores pedagógicos de las Unidades Académicas que operaban como nexos institucionales, con papel relevante en la identificación de esas cátedras y en modalidades alternativas de formación de docentes universitarios.²⁴ Ambos tipos de actores fueron involucrados desde un inicio en las diversas partes del proceso, no sólo aportando información, sino muy especialmente en la confrontación de su propio conocimiento sobre las innovaciones, con el marco teórico y la información proveniente de las distintas fuentes. Se trabajó con ellos especialmente en la triangulación de los datos obtenidos, en el análisis de la información y de los primeros resultados elaborados.

Esta etapa de la investigación se corresponde con un momento significativo en mi vida académica: la vuelta a las aulas como docente regular en la Facultad donde me formé

²³Colaboró en esta investigación del Programa UBACYT "La innovación en el aula universitaria", el equipo integrado por M. Donato, I. Hevia, M. Nepomneschi, I. Zacarías, participando como auxiliares de investigación: C. Finkelstein, C. Faranda, C. Probe, C. Romero, G. Calvo, P. Del Regno.

²⁴ El intercambio desde 1998 con los investigadores de la Universidad de Sevilla (quienes estaban asociados en el IICE con el equipo de Análisis institucional de la escuela, dirigido por Lidia Fernández) me permitió consolidar esta línea de intervención a través de formas no convencionales de formación y asesoramiento de docentes en la universidad. Me refiero muy especialmente a los trabajos de Julián López Yáñez, Marita Sánchez Moreno y Cristina Mayor Ruiz. Ellos han abordado esta temática a través de proyectos de

y que era sede de las investigaciones. La organización y puesta en acción de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior se convierte en un "acontecimiento" en esta historia de búsquedas acerca de qué es enseñar en la universidad en forma no convencional. Sujeto docente e investigador acerca de las prácticas en el aula universitaria ponen en acto el reconocimiento de la interdependencia entre sujeto que conoce y realidad a conocer, tensando la confrontación objetividad-subjetividad. A través de distintas instancias doy cuenta de mi implicación y me sumerjo desde otra vertiente, de compromiso más profundo, en el objeto de estudio.

A través de todo este período se fue conformando una masa de conocimiento alrededor del objeto de este trabajo, relativa en especial al reconocimiento de que la innovación, como ruptura del statu quo vigente en las aulas, se evidencia en un conjunto de prácticas fundamentadas en los principios de la perspectiva crítica y se expresan, además de en esta dimensión, en otras como la psicosocial y la administrativa. En concordancia con lo anterior se observa que la práctica innovadora en el aula universitaria, si bien tiene su origen en la preocupación por solucionar un problema particular que afecta la cotidianidad del enseñar y el aprender, al encarar la resolución de esas situaciones, motiva el desarrollo de acciones que inciden con mayor o menor celeridad en las otras prácticas.

Otro hallazgo de esta etapa se refiere a que las cátedras que desarrollan prácticas innovadoras en torno al eje teoría-práctica en especial, pueden favorecer un cambio estructural de la situación de enseñanza y aprendizaje; esto supone una perspectiva de la estructura didáctico-curricular en la que los distintos procesos y elementos se relacionan dinámicamente, de manera que el desarrollo de ese eje, además de afectar la relación contenido-método, trae como consecuencia modificaciones en los otros componentes tales como evaluación, recursos, organización del tiempo, estructura y funcionamiento de la cátedra.

Un avance importante se relaciona con la identificación de modalidades de expresión más específicas de la articulación teoría-práctica; en el caso particular de cátedras del área biológica, de producción agropecuaria y de la salud bucal, una situación de enseñanza que desarrolla el eje teoría-práctica, configura estructuras didácticas

intervención e investigación acerca de programas para profesores principiantes utilizando la supervisión clínica como estrategia de formación.

portadoras de distintas modalidades específicas, desde aquellas centradas en la ejemplificación hasta las favorables al planteamiento de problemas y, por lo tanto, al desarrollo de aprendizajes significativos.

Estos avances me impulsaron a desarrollar un nuevo circuito de indagación con algunos casos en los que trabajé en la siguiente etapa.

Tercera etapa: El desarrollo de categorías sobre modalidades y formas de expresión de la articulación teoría-práctica según los distintos actores: la cátedra, una vuelta a las Unidades Académicas.

En la búsqueda por desarrollar un análisis en profundidad acerca de la relación teoría-práctica en las experiencias innovadoras, centro la atención en algunas de las cátedras analizadas en las Expocátedras; diversifico las dimensiones de análisis y, consecuentemente, desarrollo la metodología utilizada. Así incluyo la observación de la situación de enseñanza y aprendizaje y la indagación de la representación que tienen los estudiantes acerca de las instancias en las que se manifiestan en las clases aquella articulación.

Se trabajan analíticamente las categorías referidas a vías, formas y modalidades de expresión del eje teoría - práctica.

Durante esta etapa nuevamente la revisión y construcción de esquemas y categorías conceptuales son producto del doble juego del trabajo con los datos empíricos y el encuentro con nuevas obras y viejas lecturas. En este sentido algunas obras dentro de la perspectiva psicológica cognitiva contribuyeron a enriquecer estos enfoques; tal es el caso de los artículos de Shulman y Quinlan (1996) y Calfee y Berliner (1996) y, muy especialmente, la obra de Eisner (1994), *Cognición y currículum. Una visión nueva*, que me permitió abordar el tema de las secuencias didácticas en el sentido de la categorización que hace de *las sintaxis de las formas de representación*, adecuándolas al aula universitaria.

Una vez más, una obra del equipo brasileño de Pedagogía Universitaria, *Universidad futurante*, (Morosini, Leite y otros, 1997) refiere directamente al objeto de este estudio. La obra en su conjunto me facilitó avanzar en el terreno de la diferenciación conceptual entre innovación tecnicista y crítica fundamentada, y, en especial, en lo relativo a los fundamentos epistemológicos de ambas propuestas.

Por otro lado esa lectura intensificó mi interés por revisar *Pela mao de Alice. O social e o político en la postmodernidad* (1995), obra de Santos, ya consultada en cuanto a su vertiente sociológica. Esta nueva mirada me permitió una comprensión más amplia de los procesos históricos de las instituciones, centrados en este caso en la universidad y, en especial, articular la problemática de las experiencias innovadoras en el aula con el desarrollo de propuestas macrosociales de la posmodernidad. Analicé posteriormente del mismo autor portugués *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência* (2000); a partir de las reflexiones suscitadas por ambas obras avancé en la ubicación del tema de la articulación teoría-práctica en las innovaciones y su presentación en las Jornadas como objetos que pueden medirse en el proceso de transición paradigmática en el que estamos inmersos según Santos. Al reconocer la potencialidad de la universidad "para hacer las cosas en forma diferente", Santos afirma la necesidad de ampliar vinculaciones con grupos y organizaciones que hayan desarrollado experiencias de innovación a la vez que enfrenta el mismo tema como proceso posible de ser gestado por la propia institución. Este supuesto me permite articular el tema de la institución universitaria y sus posibilidades de transformación múltiple, con el de la *innovación en las prácticas de enseñanza*, así como con la posibilidad de *concretar su difusión a través de procesos autorreflexivos*.

En esta misma línea la lectura *O professor universitario na transicao de paradigmas* (1998) ^A

de Da Cunha me permitió confrontar sus avances con algunos planteos, tales como las formas de articular entre la experiencia micro en el nivel de aula y los procesos masivos de formación de docentes; e interrogantes referidos a cuáles son los procesos que favorecen la innovación; qué relación se reconoce con los fundamentos epistemológicos de

las propuestas; cómo se articula la investigación con la intervención en el aula en el caso de las innovaciones protagónicas que están en la base del presente trabajo.

Con relación a los casos analizados, en esta etapa orientada específicamente a esta elaboración, la información obtenida en aquel primer análisis era objeto de una segunda lectura, orientada al reconocimiento de las características que asumía esa información en proceso; esto permitía desarrollar un análisis didáctico de los principales componentes y procesos de esa situación, posibilitando, en especial, identificar el tipo de secuencia didáctica y los ejes en que se hacía evidente la articulación teoría-práctica y las formas que asumía la práctica innovadora. Me importó entonces intensificar la consideración de aspectos claves como el núcleo significativo en la innovación y el lugar de la articulación teoría-práctica; el origen de la experiencia y el problema que intentaba superar; el impacto en la institución; la difusión en el interior de la cátedra y de la carrera/unidad académica, y en especial la mirada de los docentes y estudiantes acerca de aquella articulación.

Selecciono para ello cuatro casos reputados de cátedras universitarias de los Ciclos de iniciación y profesional de los estudios universitarios: Cátedra S. de Introducción al Conocimiento Proyectual, Cátedra F. también de Introducción al Conocimiento Proyectual, Cátedra D. de Biología (iniciación), y Cátedra B. de Odontología Preventiva, (profesional) correspondientes a dos Unidades Académicas, Ciclo Básico Común y Facultad de Odontología, respectivamente.

Un punto importante de definición fue la inclusión de por lo menos dos "casos históricos", (como el caso de B. y S.) esto es, trabajados en dos momentos del proceso de investigación y de intervención (Talleres unitarios y Talleres Múltiples correspondientes a las Jornadas) los cuales pudieron ser objeto de una segunda mirada sistemática de indagación; de tal manera me permitieron analizar, en ese proceso, cómo habían evolucionado esas experiencias innovadoras en lo referente a las formas de expresión de la articulación teoría-práctica, sus énfasis, y posibles variaciones. Los otros dos casos, (cátedras F. y D.) conocidos a través de la intervención, por su participación en las Jornadas de Desarrollo Universitario y la presentación de las experiencias en esos Talleres Múltiples, fueron investigados posteriormente.

Otro punto interesante para esa inclusión tuvo que ver con el área de la disciplina profesional de referencia. Me interesó trabajar con dos casos del área del Diseño (cátedras F. y S.) debido a la participación, a inicios del 90, como asesora pedagógica en una cátedra de la carrera de Arquitectura, situación que me permitió conocer acerca de la profesión de destino, la cultura académica allí generada y las particularidades del contenido curricular. Algo semejante sucedió en el caso de la cátedra B. del área de la Salud, y de Biología (D.) dado mi acercamiento al conocimiento de esos contenidos disciplinares y del área profesional (en el primer caso), originado en mi desempeño en el diseño de programas de educación a distancia de docentes universitarios de las carreras de Enfermería y Odontología, en la década del 80, en las Universidades de Panamá y Buenos Aires.

El reconocimiento de mi propia implicación en estos procesos que acentúan el enfoque del objeto de estudio desde un ángulo distinto, me posibilita rescatar otros datos que hacen al enriquecimiento de esa mirada, orientada en la búsqueda de información de base para la construcción de didácticas específicas universitarias.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas