

CAMBIO E INNOVACIONES EDUCATIVAS: REPRESENTACIONES Y CONTEXTOS

Prof. Dra. Marta Brovelli
(Área del Currículum)

Resumen

Se intenta reflexionar acerca del cambio y de las innovaciones educativas a partir de sus significaciones ligadas al concepto de cambio. Se reconoce que el concepto de *innovación educativa* no es unívoco pero sus notas particulares tienen que ver con la renovación, transformación, cambio o ruptura con algún comportamiento educativo convencional.

Se analizan capacidades y estrategias para la gestación y difusión del cambio educativo y los diferentes actores, destacando sus características y obstáculos más comunes. El currículum y los docentes son vistos como el centro de los procesos de cambio e innovaciones educativas en diferentes contextos concreción.

La última parte está específicamente referida a la universidad como contexto de cambio, analizando algunos de sus problemas más relevantes y especialmente las posibilidades de cambios curriculares que tengan que ver con verdaderas innovaciones y con la mejora de la calidad de la educación. Finalmente se realizan algunos aportes para la orientación y concreción de procesos de cambio curricular.

Palabras clave

innovación educativa – cambio – estrategias – contextos – currículum y docentes

Summary

Educational change and innovation: Representations and contexts.

This is an attempt to reflect on educational change and innovations from the point of view of their significance to the concept of change. It is ack-

nowledged that the concept of *educational innovation* is not univocal, but its particular characteristics have to do with renovation, transformation, change or a break from a conventional educational behavior.

The skills and strategies for the gestation and spreading of educational change and the different actors involved are analyzed, highlighting their characteristics and most common obstacles. Educators and the curriculum and are perceived as the center of the change and educational innovation processes in the different contexts where they occur.

The last part refers specifically to the university as a context for change, analyzing some of the most relevant problems and, specially, the possible curricular changes that would introduce real innovations and improve the quality of education. Finally, some suggestions are put forward to aid in the realization of curricular change projects.

Keywords

educational innovation – change – strategies – contexts – curriculum and educators

CAMBIO E INNOVACIONES EDUCATIVAS: REPRESENTACIONES Y CONTEXTOS

Tal como ya sea ha dicho, los cambios en educación pueden ser inevitables, en tanto la mejora y la capacidad de vivirlos como posibilidad, implica poder decidir.

1. ACERCA DEL CAMBIO Y DE LAS INNOVACIONES.

Es muy significativo que, en un momento en el que la educación y sus prácticas se encuentran sometidas a tanta crítica social, docentes y especialistas en educación nos preguntemos y discutamos acerca de este tema sobre el que aparecen numerosas menciones, pero sobre el que poco se investiga y se conceptualiza. Parece tratarse más de una práctica que depende de buenas intenciones de los docentes y de los directivos, que de un problema del campo de la educación y de sus prácticas, que requiere, como cualquier otro, del conocimiento y construcción de teorías y del análisis y reflexión de sus propias prácticas.

De allí la necesidad de contar con una *teoría del cambio* o mejor dicho de una *teoría sociopolítica del cambio* que permita, entre otras cosas, de-

velar las relaciones de poder que se dan en todo proceso de cambio, como así también las relaciones con el contexto sociopolítico, sus contradicciones entre lo proclamado y lo realizado, sus intencionalidades, explícitas o implícitas. Fullan es un especialista del problema del *cambio*, que es reconocido por haber construido a través de sus diversas obras, una *teoría del cambio* que responde al vacío existente al respecto. Este autor reconoce y trabaja dos aspectos del *cambio* que requieren ser analizados conjuntamente en sus mutas implicaciones y relaciones: **qué cambiar** (corresponde a la teoría pedagógica: al currículum, a las propuestas de enseñanza y de aprendizaje) y **cómo hacerlo** (corresponde a la teoría del cambio). Otra cuestión a destacar con referencia a Fullan es la contundencia con que sostiene “que el cambio educativo no pertenece al campo de la gestión pragmática, sino, que por el contrario, al de los propósitos sociales y morales, a la difícil movilización de significados y energías personales, sociales y políticas” (Escudero, 2002) (1)

Como una manera de iniciar, un recorrido que nos permita reflexionar acerca de los cambios y de las innovaciones educativas, los invito a preguntarnos acerca de cuestiones como las siguientes:

¿Qué significan para nosotros los cambios y las innovaciones?

¿Cuáles son nuestras representaciones al respecto?

¿Cuáles son los contextos y las condiciones favorables u obstaculizadoras para producirlos?

Ante éstos y otros interrogantes posibles al respecto, considero oportuno que nos preguntemos acerca del concepto de innovación dentro del campo educativo, como así también, acerca del concepto que cada uno de nosotros ha incorporado, es decir; reflexionar acerca de nuestras representaciones y vivencias al respecto, con la finalidad de establecer un diálogo entre ellas y la confrontación, de ser necesario.

Si bien se reconoce que el concepto de *innovación educativa* no es unívoco, las notas particulares que se le asignan tienen que ver con la renovación, transformación, cambio o ruptura, en este caso, con algún comportamiento educativo convencional. Podemos afirmar que la innovación educativa se refiere a un cambio, intencional, deliberado, con sentido, que permite romper con una situación convencional e implementar otra. Es una forma de abrir ventanas, iniciar caminos hacia nuevas posibilidades.

Creo que estamos aquí frente a un gran desafío al trabajar el tema de las innovaciones, que exigirá ahondar en el sentido crítico de nuestro pensamiento y hacia nuestras acciones profesionales, pues atravesamos un momento, un estado de cosas, en el que lo más común es escuchar la-

mentos, quejas y críticas acerca de las prácticas y de los cambios educativos. Un alerta en tal sentido, lo constituye el hecho de que los estudiosos del *cambio* como problema teórico y práctico, han encontrado que este modo de sentir y de significar el cambio, es común en los diferentes países en los que se han producido cambios o reformas importantes. Frente a ello hay al menos, dos planteos básicos para realizar y analizar:

1) Cómo se diseñan, divulgan, desarrollan y sostienen los cambios.

2) Cómo se predisponen y posicionan los diferentes actores ante el cambio.

Las instituciones educativas tienen un papel preponderante en procesos de cambio dado que, de todas las instituciones sociales, son las únicas que *potencialmente* poseen la capacidad de contribuir fundamentalmente a ese objetivo. Sin embargo, ésta no es la situación que más reiteradamente se produce, porque en el interior de estas instituciones se producen tensiones y luchas permanentes entre fuerzas innovadoras y conservadoras, no siendo comunes las políticas y acciones que, desde las autoridades y administraciones centrales, promuevan y sostengan los cambios.

La capacidad de acción para el cambio y las innovaciones no se da espontáneamente sino que es algo que se aprende y se desarrolla en la formación y práctica profesional. Para ello habrá que ser capaz de tomar conciencia de la naturaleza y del proceso de cambio. En tal sentido Fullan (1993) distingue cuatro *capacidades esenciales como generativas de una mayor capacidad de cambio*:

- ▲ Elaboración de una visión personal
- ▲ La investigación
- ▲ La maestría
- ▲ La colaboración

Estas cuatro capacidades mencionadas se entrelazan de tal manera que no es suficiente que se de sólo alguna de ellas para producir procesos de cambio. Se sabe que las inquietudes y ansiedades personales deben estar acompañadas por la claridad en cuanto a saber qué es lo que se tiene que cambiar, tener competencias para hacerlo y poder trabajar con otros con quienes compartir proyectos y acciones. De este modo el **propósito moral** y la **capacidad de acción para el cambio** constituyen dos condiciones necesarias para evitar el *sin sentido*, la fragmentación o la paralización en procesos complejos y difíciles como lo son los de cambio e innovación.

2. ESTRATEGIAS PARA LA GESTACIÓN Y DIFUSIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO Y LOS DIFERENTES ACTORES.

En el estudio de procesos de cambio e innovación, es interesante analizar cómo se gestan, difunden y desarrollan dichos procesos. En los años 70, Havelock (1971, en Sancho, 1990) (2), después de revisar gran cantidad de estudios de innovación, los agrupó en tres modelos, de acuerdo a cómo sus autores concebían los procesos de difusión y utilización. De este modo surge la siguiente clasificación: a) *De Interacción social (IS)*; b) *Investigación, Desarrollo y Difusión (IDD)*; c) *Resolución de Problemas (RP)*.

Siguiendo a Sancho, se puede decir que las innovaciones en el modelo de **Interacción Social (IS)**, parten del presupuesto de que la innovación es presentada o situada en el foco de atención de la población que potencialmente la recibirá. De este modo es el planificador el que determina quiénes van a ser sus receptores, a los que se debe dirigir entonces la información necesaria para captar su interés. Según sea la posición de los receptores, podrán aceptar o rechazar la innovación. Si ésta es aceptada tendrá lugar una serie de fases para su desarrollo. En este modelo el centro de la cuestión pasa por lograr buenos "canales de comunicación" entre el grupo que propone la innovación y quienes la van a concretar.

En la perspectiva de **Investigación, Desarrollo y Difusión (IDD)**, también es el artífice de la innovación quien la formula en función del problema que haya detectado en los posibles receptores, con lo cual hasta aquí es coincidente con la perspectiva anterior. Sin embargo la diferencia radica en que en este modelo se produce una secuencia ordenada que comienza con la identificación del problema, continúa con las actividades previstas para su solución y finalmente se le presenta la solución a un grupo elegido para tal fin. Las iniciativas las toman los investigadores, los planificadores y los difusores, el receptor permanece prácticamente pasivo.

En la tercera perspectiva, la de **Resolución de problemas (RP)**, son los propios actores de las innovaciones, quienes inician los cambios al sentir que son necesarios o convenientes, buscando las acciones y medios apropiados para concretarlos. Aquí la relación entre el planificador o asesor y el actor implicado es de "colaboración".

Cuando los cambios o innovaciones son pensados en gran escala, por ejemplo un país o región, es difícil encontrar antecedentes que respondan al último de los modelos descriptos. Sin embargo, en estos casos, que generalmente surgen como iniciativa de la administración central, pueden darse de modo combinado los dos modelos anteriores, ya que no se excluyen mutuamente. Esta situación no niega la existencia de numerosas inno-

vaciones que realizan grupos de profesores, y que pueden ser tenidas en cuenta como antecedentes o insumos para la planificación de cambios masivos. Éste fue el caso de los Movimientos de Renovación pedagógica en España.

El modelo más utilizado en la mayoría de los países, es el que Schön (1971), denominó *Centro-Periferia*. El éxito de este modelo requiere de varias condiciones, entre las cuales pueden señalarse como imprescindibles, la difusión del cambio hasta los últimos usuarios, tratando de buscar formas de difusión directa; la formación y provisión de recursos, de modo organizado y oportuno, desde la misma administración central; la planificación de etapas y tiempos necesarios para la elaboración y producción de las acciones que se requieran.

Este modelo puede fallar precisamente, si las exigencias de la institución rebasa las posibilidades y energías de ella misma o de quienes deben ejecutar los cambios en la periferia, o también si se maneja mal la información, si se distorsiona o bien se producen informaciones encontradas o contradictorias.

Es pertinente realizar algunas consideraciones más respecto de los riesgos de este modelo, que como se dijo es el que cuenta con mayores antecedentes:

1) La primera se refiere a que hay que tener en cuenta que todo proceso de cambio, entra a jugar dentro del espacio de la burocracia administrativa, y esto trae como consecuencia algunas ventajas y otras desventajas, especialmente en sistemas con alto grado de centralización. La lentitud, el tradicionalismo, la concentración de poder o la división complicada o fragmentación en las tareas, constituyen algunos de los efectos no deseados pero sí encontrados.

2) La segunda consideración es la referida al lugar y rol que en procesos complejos de cambio, como el de cambios curriculares e institucionales, juegan los equipos directivos de las instituciones, que serán el escenario final y real de los cambios. Las exigencias se multiplican, los recursos y las condiciones suelen no estar dados, y fundamentalmente hay que tener en cuenta si estos actores claves cuentan con la formación y competencias necesarias como para liderar procesos como los que se pretenden desde las políticas centrales.

3) Finalmente cabe considerar los problemas que se pueden presentar con los profesores, cuando se pretenden cambios tan profundos e importantes, que no sólo los colocan en el centro de la cuestión, ya que finalmente serán ellos los encargados de que los cambios se concreten en las

aulas. Estamos hablando de cambios que requieren a la vez, de cambios en la cultura institucional y cambios en los modos de pensar y de hacer de los docentes.

Lo expresado anteriormente, lleva a la necesidad de tener en cuenta que al considerar los procesos de cambio hay que prever la aparición de situaciones de *resistencia al cambio*, como así también, la existencia de mecanismos sutiles de absorción y asimilación de los intentos de reforma, que impide la concreción de cambios significativos. Esto abre la posibilidad de que los objetivos del cambio, puedan cumplirse o no, con lo que hay que considerar que los resultados puedan ser positivos o negativos, respecto de las intencionalidades de cambios planificados.

Es por ello importante en el análisis de los procesos de cambio, los aspectos de carácter simbólico que se encuentran, implícitamente, relacionados con los cambios. Habrá que tener presente las diferentes fuerzas que se ponen en juego en estos procesos, que pueden entrar a veces en situaciones contrapuestas y/o contradictorias, siendo generadoras de conflictos, por lo que no se puede realizar un análisis lineal de lo que sucede durante el devenir del cambio.

House, (1988), hace mención a la existencia de un *enfoque cultural de los procesos de cambio*, según el cual tienen preponderancia los significados compartidos por todos aquellos que se encuentran involucrados en ellos. Por lo tanto se puede decir que *el éxito del cambio dependerá de la construcción de un marco de conocimientos y significados recíprocamente compartidos entre los distintos grupos y culturas implicados en el proceso de cambio*. Esto exige la búsqueda de acuerdos que permitan la construcción de consensos para avanzar en el cambio de manera coherente y continua.

Los sucesivos fracasos en procesos de cambio y transformación y las resistencias de distinta índole que ellos generan, han llevado a la necesidad de encararlos desde otras perspectivas más abiertas y flexibles, que contemplen al mismo tiempo, la capacitación de los profesores y su participación comprometida desde el inicio de la implantación de la idea del cambio. Concretamente en relación a los cambios curriculares es necesario que los profesores se impliquen tanto en el diseño como en el desarrollo y evaluación del currículum. Esto requiere adoptar una perspectiva que contemple las cuestiones culturales, políticas y técnicas como un todo inseparable, pero con sus pertinentes discriminaciones en cuanto a acciones y apoyos se refiere. Requerirá también de tiempos, orientaciones y negociaciones para elaborar los consensos necesarios que permitan transitar el difícil camino del cambio deseado y legitimado.

- Teniendo en cuenta lo que distintos estudiosos del cambio nos aportan y nuestras propias experiencias, podemos realizar algunas consideraciones valiosas para tener en cuenta ante procesos de cambio como las siguientes:
- El cambio no es lineal, no es un proyecto establecido para que se cumpla como tal pero sin embargo, exige planificación. Está cargado de incertidumbres, ansiedades, avances y retrocesos, que exigen una evaluación constante y reprogramaciones sin que se pierda el *sentido del cambio*. Todo cambio que *implique transformación* requiere de tiempos largos (Fullan, 2002, p.51); los resultados de investigaciones hablan de 3 años para cambios en escuelas primarias, 6 años para secundarias o superior y 8 años para cambios en un distrito o circuito.
- El cambio nunca puede ser impuesto por mandato y menos aún cuando es más complejo. Serán necesarias instancias previas de reflexión, debate y planificación de alternativas que incluyan a todos los interesados y comprometidos con el cambio. Tampoco es dable esperar que todos estén convencidos y sean precursores del cambio para iniciarlo, de allí la importancia de evaluar correctamente los contextos y momentos más adecuados para producir innovaciones.
- Los problemas son inevitables y fuente de aprendizajes, por lo tanto habrá que estar preparados para afrontarlos y solucionarlos con el menor desgaste posible, evitando en lo posible situaciones de individualismo y aislamiento como modo de resistirlo o indicador de miedos y negaciones que son intrínsecas a los procesos de cambio.
- Los cambios requieren y llevan, inevitablemente, a cambios en las organizaciones, extendiéndose las responsabilidades a los diferentes actores, por ello se producen aprendizajes internos que se ven enriquecidos cuando se establecen relaciones con el entorno más amplio.
- En cuanto al origen y desarrollo del cambio, sea hace necesario la *combinación de estrategias de centralización y descentralización, de arriba/abajo y de centro/periferia*. En una adecuada y oportuna combinación de estas estrategias radica el éxito y el sostenimiento de los procesos de cambio, para lo cual será necesaria la negociación constante y la confianza en los proyectos y sus actores. La responsabilidad de los organismos centrales y la autonomía de las instituciones y de sus actores son aspectos mutuamente constitutivos de procesos de cambio e innovación.
- En los inicios de los procesos de cambio es difícil comprender su sentido con claridad, de allí que las etapas de transición sean más difíciles y estén cargadas de contradicciones y contramarchas.

3. EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN EDUCACIÓN.

Si bien la problemática del cambio en educación tiene vigencia permanentemente, porque permanentes y continuos son los cambios en la cultura y la sociedad, en el espacio y en el escenario en el que la educación tiene lugar y al que contribuye a modificar, existen momentos, tiempos, en los que esos cambios adquieren fuerza y dimensiones diferentes. La identificación de *los tiempos de cambio* y de las *características que éste asume* es una condición necesaria para provocar y producir nuevos análisis de los problemas educativos. Esto permitirá avanzar en la comprensión de las rupturas que se deseen concretar, de los aspectos que necesiten ser profundizados y de nuevos enfoques frente a viejos problemas, o bien se puede estar frente a nuevas cuestiones que habrá que atender.

Es difícil imaginar proyectos y situaciones de cambio educativo que no pongan la mirada en el consecuente **cambio curricular**. Se sostiene aquí, que el cambio curricular, como el educativo, no constituyen una cuestión meramente técnica. Muy por el contrario la concepción del currículum como "proyecto político-pedagógico" que sustento, lo muestra como un campo de lucha en el que se ponen en juego, y en contradicción a veces, posiciones de distinta índole, que hacen al sustrato mismo del currículum, como a sus aspectos más explícitos, tales como el de su estructura y formato. El concepto de proyecto, también lleva necesariamente, a la idea de proceso, de algo que tiene lugar en un devenir, en un movimiento constante entre lo pensado y proyectado, lo realizado y vivido, lo reflexionado y evaluado.

El proyecto, su desarrollo y su devenir tiene lugar en espacios específicos y especiales, en los que se mueven actores que de acuerdo con los lugares que ocupen, con las intencionalidades que tengan y con las capacidades de que dispongan y pongan en acción, dan vida a ese proyecto y lo direccionan de determinadas maneras. Focalizando la mirada en el caso de cambios curriculares, la atención se vuelca hacia el profesorado como conjunto de actores clave en estos procesos complejos, es que se puede afirmar con palabras de Stenhouse (1985) que "No hay desarrollo curricular sin desarrollo del profesor".

Lo que aquí se sustenta es la idea de que el currículum se constituya en potenciador de las capacidades de los profesores y en un espacio de formación y perfeccionamiento. Pero ello es posible, en tanto se conciba al currículum, su construcción, desarrollo y evaluación, como actividades sustantivas e indelegables del profesional docente. Hablar de profesión docente, es reconocer su especificidad, a la vez que la autonomía necesaria y comprometida en la toma de decisiones que la tarea docente vaya requiriendo. Ésta no es una tarea que se haga en soledad, es siempre una

tarea con otros y para otros, de modo tal que obliga a pensar en formas de desempeño profesional que tengan que ver con la colegiación, la reflexión compartida; con una cultura de la colaboración.

Pensar en docentes capaces de producir cambios con otros y para otros, implica también, que puedan comprender el sentido de los cambios y preguntar por el **por qué** y el **cómo** de ellos. Esto hace a la dimensión ético-política de la profesión docente y al compromiso social que les es propio. Este compromiso se concreta en un tipo de tarea que encuentra su especificidad en el trabajo con el conocimiento que tiene que ser enseñado para que otros lo aprendan y recreen, en un proceso de complejización creciente. Al docente y a la escuela le cabe nada más y nada menos que la responsabilidad de socializar a los alumnos, a los ciudadanos, a través del conocimiento (Cullen, 1997) (3), haciendo de éste la herramienta fundamental para formar el pensamiento crítico y reflexivo.

Esta función es imposible pensarla si no se concibe al docente como un intelectual transformador, tal como propone Giroux (1990). De ahí la urgencia en restituir o construir la dimensión intelectual de la profesión docente. Uno de los caminos posibles es el de hacerlo partícipe y constructor de los cambios curriculares y de los cambios educativos; esto requiere que el docente se sienta implicado en un proceso de formación continua. Este proceso deberá ser asumido como una política de estado, de modo que se brinden los espacios y las condiciones para que el proceso de formación continua se concrete.

Esto significa también, pensar en una reestructuración de las culturas institucionales, que hagan a la reconstrucción de las relaciones de poder en las instituciones (Hargreaves, 1996), dejando de lado modos de organización jerárquica e individualista, para pasar a asumir otros que tengan que ver con la colaboración y la colegialidad.

Según Hargreaves (1996), la colaboración ha llegado a convertirse en un *metaparadigma* del cambio educativo y de la organización institucional, en el sentido de que, frente a los cambios de paradigmas (cambios profundos de las ideas fundamentales acerca de los modos de concebir las relaciones entre el mundo natural y el mundo social, sus problemas centrales y las maneras de abordarlos), propios de situaciones de cambio social acelerado y cualitativos, se hace necesario generar modos de comprensión, análisis y desarrollos de dichos cambios, articulándolos en formas de pensamiento más inclusivas y comprensivas.

La siguiente cita es aclaratoria de lo antes expresado:

“Uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era posmoderna es el de la colaboración, como principio articulador e inte-

gador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación.” (Hargreaves, 1996, p.268) (4).

Finalmente, es oportuno señalar que todo proceso de cambio, requiere de modos y estrategias de gestión, que involucren a todos los actores comprometidos en él. De acuerdo a cómo se vayan produciendo, las acciones y prácticas de gestión, como así también al tipo de sustento teórico que ellas tengan, se pueden identificar diferentes *estilos de gestión* (Ball, 1987; Brovelli, 2000), en los que subyacen concepciones tales como las de curriculum y profesorado.

4. LOS DOCENTES COMO ACTORES CENTRALES DEL CAMBIO. REPRESENTACIONES Y PROBLEMAS.

Habrà que tener en cuenta algunos problemas que se presentan a la hora de considerar a los docentes como agentes de cambio e innovaciones, tales como los siguientes:

- La existencia de una mirada ideologizada que fluctúa entre la apología de la función docente y la desacreditación recurrente del pasado, lo que no ha permitido una codificación sistemática de la profesión y de sus experiencias prácticas.

- El hecho de que la práctica docente no ha sido aún sometida a suficiente investigación empírica como lo han sido otras profesiones y lo que es más lamentable es que los verdaderos protagonistas que son los docentes, por lo general, desconocen los resultados de las investigaciones a ella referida, que se han realizado.

- Las investigaciones producidas hasta el momento se han centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza, apareciendo el aprendizaje como una cuestión acerca de la cual existen y se producen continuamente nuevas teorizaciones, mientras que la enseñanza es más bien percibida como una cuestión práctica, que se resuelve en y desde la práctica misma. De este modo se oculta o bien se minimizan las posibilidades de concebir la enseñanza como el lugar de la *praxis* educativa, espacios en los que se implican mutuamente y de modo permanente la teoría y la práctica.

- El “cerco del aula” hace que el docente vea su práctica como algo individual y no desde una perspectiva colegiada o colectiva. Esta situación implica una tensión entre: *práctica individual* y *responsabilidad pública*.

- Los docentes se ven apremiados por lo que se ha dado en llamar “la presión de las aulas” que se traduce en cuestiones como: *la inmediatez y concreción; la multidimensionalidad y simultaneidad; la impredecibilidad; la*

implicación personal con el alumnado (Huberman en Fullan, 2002, p. 64), lo que limita sus posibilidades de proyectar, estudiar, reflexionar.

- El docente que se inicia en su profesión tiene que "lanzarse al ruedo", debe responsabilizarse de un grupo de alumnos que no elige y de todas las tareas que su práctica implica (áulicas, institucionales, de extensión, etc.). De este modo aquellos que podrían ser el germen de cambios actuando como agentes innovadores, son rápidamente presa de situaciones profesionales cargadas de angustia y tensión, no favorecedoras de proyectos innovadores.

- En las prácticas profesionales existe primacía de *la experiencia personal* y del *intercambio informal*. No existe una cultura profesional que mueva a la investigación, al intercambio de experiencias, a su registro y difusión. De este modo las nuevas prácticas educativas, las innovaciones que realizan algunos docentes no son sometidas a la reflexión crítica por parte de colegas y especialistas en educación, para poder evaluarlas, difundirlas o modificarlas y adaptarlas cuando se considere oportuno o conveniente. Esta situación muchas veces hace que las innovaciones estén ligadas a la suerte de sus autores perdiéndose o desapareciendo según los avatares que ellos vivan.

Veamos cómo es posible evitar o salvar los inconvenientes y problemas planteados. En primer lugar, para producir cambios estructurales, valiosos y sostenidos hay que lograr cambiar las ideas, las creencias y las actitudes de los diferentes actores implicados en el cambio. También habrá que estar dispuestos a un proceso permanente de planificación, acción – planificación, acciones que tendrán que estar mediadas por la evaluación. Es fundamental que se esté dispuesto a examinar las interconexiones entre las partes, pudiendo analizar los detalles, sin perder la noción global del proyecto. Siempre será necesario contar con las orientaciones y apoyos de colegas, superiores y expertos, cuando sea conveniente, para que aporten los conocimientos o señalamientos que ayuden a la superación de problemas o el aliento necesario para continuar el camino emprendido.

Considero importante señalar con énfasis que es imprescindible que los docentes conozcan y profundicen las relaciones entre los proyectos propios y de la institución en la que trabajan, con las políticas educativas y de desarrollo social que tenga el país, atendiendo al propósito moral del cambio educativo como parte del cambio social. Ello lleva a implicarse en ideas y cuestiones que exceden el medio inmediato.

La colaboración, el espíritu crítico, la capacidad para proyectar, proponer alternativas, evaluar y para enfrentar problemas con actitudes de apertura, el logro de verdaderos consensos junto a la capacidad de autore-

flexión y autocrítica, motores del desequilibrio del statu quo, deben ser vistas como condiciones necesarias para emprender proyectos de cambio e innovaciones.

5. PARA ABRIR NUEVOS CAMINOS Y ESCENARIOS QUE POSIBILITEN EL CAMBIO Y LAS INNOVACIONES.

Es probable que si para imaginar y proyectar cambios se parte de la situación en la que, en general, se encuentra el profesorado, esto significa partir de la rutina, la sobrecarga y las quejas, porque esta es la situación en la que se encuentra la mayoría de los docentes, lo que en realidad significa partir de las limitaciones de los cambios. Algunos estudios al demostrado que las características psicológicas de los docentes constituyen un factor determinante a la hora de predisponerse para el cambio y actuar al respecto.

Sin desconocer lo planeado anteriormente, lo que propongo es partir de aquellos aspectos que puedan ser considerados como positivos, por ejemplo, luchando por una revalorización social del rol docente que se traduzca también en mejores condiciones de trabajo; creando situaciones de desequilibrio, de ruptura en la tarea docente de modo que se sienta la necesidad de producir cambios para mejorarla; elaborando proyectos que atiendan a su calidad y que sean practicables. El éxito de cualquier cambio requiere de la mirada atenta hacia lo micro, lo pequeño y, al mismo tiempo hacia lo macro, lo más estructural y general y el sentido del cambio. Ni la *proyectitis* o exceso de cambios pequeños que pueden llevar a una fragmentación del sistema, ni cambios sólo estructurales y superficiales. Ni el optimismo exagerado, ni la quietud, desaliento o pesimismo que pueden conducir a posiciones fatalistas.

5.1. Con la mirada puesta en la macropolítica

¿Qué esperamos y deseamos en relación con las políticas educativas de la Administración central?

¿Cuáles son nuestras representaciones acerca de las funciones de los responsables de la gestión educativa?

¿Cuáles son nuestras predisposiciones para el cambio?

¿Cuáles pueden ser nuestras demandas y aportes para el cambio y las innovaciones?

En lo referente a este punto el problema reside generalmente en las relaciones entre nuevas políticas o programas de la Administración y los

cientos de realidades subjetivas que conforman los contextos individuales y organizativos de los individuos atravesados por sus historias personales. Todo cambio auténtico que persiga verdaderos objetivos de innovación y de mejora requerirá cambios en las concepciones y en el comportamiento de los docentes. La cuestión central está aquí en la claridad que ofrezca y se le otorgue al *sentido del cambio*.

5.2. Con la mirada desde la micropolítica

¿Qué sucede en nuestras instituciones educativas, cuáles son las notas de nuestra cotidianeidad?

¿Es posible y probable gestar cambios desde las instituciones educativas?

¿Cómo proyectar, desarrollar, sostener y evaluar los cambios e innovaciones en los diferentes contextos de trabajo?

Para que las instituciones educativas puedan llegar a actuar como "agentes de cambio social y moral" tienen que poder entender la relación entre democracia y educación y sistema escolar público. Aquí habrá que poner atención, reflexión y esfuerzos.

En este punto no podemos dejar de reconocer la importancia del rol de los directivos y agentes de gestión en los procesos de cambio e innovación, tanto en su gestación o iniciación como en el desarrollo, evaluación y sostenimiento. El desafío mayor reside tal vez en poder reconocer la complejidad de su rol sin perderse en los distintos sentidos que implica su función, desarrollándolos simultánea y articuladamente. Los *estilos de gestión* que asuma serán definitorios a la hora de actuar ente y frente a los cambios e innovaciones

5.3. Con la mirada puesta en la autoreflexión de los docentes sobre sus prácticas cotidianas.

¿Cómo compartir, registrar, evaluar y difundir los cambios y las innovaciones?

¿Cómo construir verdaderos espacios de reflexión, de estudio y de generación de proyectos?

¿Cómo prepararse para enfrentar conflictos, desalientos e incertidumbres?

5.4. Con la mirada puesta en la revaloración de su rol como trabajadores con y desde el conocimiento y como intelectuales comprometidos socialmente.

De lo que se trata es precisamente, de reculturizar la profesión docente, de alentar y crear comunidades de aprendizaje que a través de proyectos compartidos, de estudio, debate y reflexión se animen a pensar y sentir que otras realidades son posibles. Es animarse proyectar y a proyectarnos en una educación y una sociedad diferente.

6. EL CAMBIO Y LAS INNOVACIONES EN LA UNIVERSIDAD

El cambio y la transformación parecen ser condiciones intrínsecas a la educación como, al mismo tiempo, lo son la transmisión de la cultura y del conocimiento, la necesidad de desarrollar y conservar valores sociales. El interjuego entre estas funciones y el peso que se le otorgue al cambio y la transformación o a la conservación y control en la educación, marcarán su rumbo.

La universidad, como la institución educativa más antigua, ha sido en la que se depositaron mayores expectativas en lo referido a la formación de élites de saber, con capacidad de producir conocimientos y transformaciones. De la universidad se esperó la formación de la masa crítica de la sociedad y de profesionales capaces de desempeñarse en puestos de trabajo, en los más diversos campos, con idoneidad, capacidad de cambio y compromiso social. El uso del tiempo pasado es intencional, en tanto considero que en la actualidad son las funciones mencionadas las que están seriamente cuestionadas, porque la que está cuestionada es la universidad misma, todo lo que hace, es y deja de ser y de hacer.

Por todo ello es que se ha venido afirmando que "la universidad está en crisis", porque además está en crisis la idea moderna de universidad como institución encargada de transmitir saberes universales y verdaderos. Pero si la universidad es una institución social ¿es posible pensar que podría no estar en crisis, cuando la sociedad está atravesando, en palabras de Cullen una "crisis civilizatoria", cuando estamos sufriendo una "crisis de paradigmas" en lo que al conocimiento se refiere, cuando los sujetos sociales sienten que su propia constitución como tales está en crisis? Evidentemente, no. De lo que se trata es de ver, analizar, reflexionar acerca de las posibilidades de superar las crisis mencionadas, y de repensar la universidad en este nuevo y complejo contexto social, no para adaptarse pasivamente a él, sino para transformarlo, mejorarlo.

Para posibilitar lo anteriormente expresado, puede ayudar una mirada histórica que nos muestra que las sociedades han salido siempre de las crisis que les tocaron vivir; que en su devenir se han producido nuevos conocimientos y nuevas formas de organización y funcionamiento, se han dado nuevas relaciones de poder. Y la universidad ha sobrevivido también

a las diferentes crisis, manteniéndose como una institución social a la que se pretende acceder y de la que se esperan diferentes aportes. Entonces, será necesario repensarla para no conformarnos con su sobrevivencia y volver a encontrar formas de organización y de funcionamiento que le permitan cumplir con funciones que tengan que ver con la crítica y la creación y las posibilidades de construir proyectos anticipatorios, siendo parte de ello la formación permanente de profesionales.

El agotamiento del modelo de universidad que hoy tenemos nos lleva necesariamente a pensar en cambios cualitativos, que es preciso asumir y protagonizar si no queremos ser meros espectadores o quedar al margen de la historia.

La cuestión fundamental a debatir consiste en decidir cuál es la direccionalidad y las características que puede asumir el cambio y a quiénes va a beneficiar. Este es un llamado a la universidad para que pueda pensar acerca de su destino como parte de una sociedad donde las diferencias son cada vez más marcadas y en la que sus instituciones son vaciadas de sentidos democráticos de funcionamiento.

Un mundo que está siendo reconstruido por la ciencia, la tecnología, la información, es decir, por el conocimiento, pero que al mismo tiempo, presenta transformaciones de los sistemas de producción, aumento de la pobreza y de la distancia entre ricos y pobres, crisis ambiental y caída de las grandes utopías, es lógico que genere un estado de inseguridad frente a la incertidumbre de los esquemas de pensamiento que puedan servir para racionalizar las acciones y las prácticas educativas.

Sin embargo en este ámbito cargado de incertidumbres aparecen dos cuestiones que se entrecruzan, que gozan de consenso, ellas son: la valoración creciente del conocimiento y de los modos de producirlo y la necesidad de hacer las sociedades más competitivas y eficaces para crecer y atender con dignidad los problemas y necesidades de sus integrantes. Estas son pues dos cuestiones centrales para ser consideradas por la universidad que pueden estimular el debate acerca de sus funciones, de sus políticas y sus acciones.

A modo de aproximación a la problemática podemos formularnos algunos interrogantes como los siguientes:

¿Cuáles son hoy los conocimientos más relevantes? ¿Cuáles en los distintos campos del conocimiento?

¿Qué luchas de poder son las que se dan ante los procesos de producción, legitimación y distribución del conocimiento?

¿Cuáles los valores a difundir y sostener?

¿Qué competencias conviene estimular y desarrollar para actuar con idoneidad en el mundo actual y para hacerlo con conciencia crítica?

¿Qué tipo de instituciones pueden facilitar un proyecto educativo que tenga como eje estas cuestiones?

¿Qué tipo de propuesta curricular puede pensarse y llevarse a la práctica?

¿Qué prácticas educativas resultan deseables para lograr buenos aprendizajes, aprendizajes de excelencia a la vez que formación y compromiso democrático?

¿Cómo equilibrar el peso de las argumentaciones científico-técnicas y ético-sociales?

6.1. Análisis general de la situación académico-curricular de la universidad

En este punto, tomaré como caso de análisis la Universidad pública en la Argentina señalando solamente las notas más relevantes, sin pretender hacer un listado exhaustivo ni excluyente.

- Existencia de desniveles de calidad en el sistema, en cada universidad y aún dentro de las distintas unidades académicas. Esta oferta de diferente calidad hace a la segmentación del sistema.
- Escasas oportunidades y ofertas para la formación del personal docente y no-docente de carácter institucional y gratuito.
- Diferencias en los niveles de formación de los recursos humanos lo que se evidencia en la poca cantidad de docentes de excelencia que poseen especialmente algunas universidades y algunas facultades (10 al 15% de docentes con dedicación exclusiva).
- Ofertas curriculares de diversa organización y calidad, con poca claridad respecto de sus fundamentaciones y de sus principios estructurantes.
- Excesiva duración de los planes de estudios y más aún de la duración real de las carreras.
- Desarticulación entre las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia.
- Minusvaloración de la tarea docente y por consiguiente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- Inadecuadas condiciones de trabajo, bajos salarios, infraestructura y equipamiento insuficiente.

- Inadecuadas o inexistentes políticas de investigación que fijen una agenda con problemáticas relevantes y prioridades pertinentes.
- Inadecuada gestión administrativa que entorpece y superpone acciones.
- Inexistencia de espacios de debate y construcción de alternativas de trabajo conjunto de los distintos actores universitarios, que favorezcan la fijación de políticas que atiendan a los proyectos comunes a la vez que a las especificidades propias de las distintas facultades.
- Rigidez curricular y modelos de organización de los contenidos de base disciplinar que producen fragmentación en los saberes y en los haceres.

Si trabajamos y nos comprometemos solidariamente en un proyecto de cambio de la universidad, las innovaciones cobran sentido y fuerza, y son, precisamente, las innovaciones y cambios curriculares las que constituyen uno de sus ejes fundamentales.

Sin embargo, y valga la paradoja, a la universidad, lugar que cuenta con los saberes específicos, le cuesta mucho lograr verdaderos cambios curriculares, desarrollarlos y evaluarlos. Por lo general cuando se trata de cambios en los "planes de estudio" no se está hablando más que de cambios superficiales, tales como el nombre, lugar o duración de determinadas materias, incorporación de alguna otra que tiene que ver con cuestiones nuevas o que permanecían en el "currículum nulo". Estos cambios superficiales o parciales, que no logran superar la fragmentación del conocimiento como característica más notable, no solamente son fácilmente anulables, sino que en realidad no cambian nada en cuanto a producir nuevos enfoques y formas de enseñanza que se traduzcan en verdaderas mejoras de la calidad de la formación.

Para producir verdaderos cambios curriculares que se traduzcan en mejora de la calidad, es importante trabajar en la búsqueda de criterios básicos para abordar en el cambio. En tal sentido se enuncian a continuación una serie de cuestiones a tener en cuenta como punto de partida:

- 1) Los cambios curriculares son necesarios pero no suficientes para producir la transformación deseable para la universidad.
- 2) Como paso inicial es necesario realizar un diagnóstico de situación local pero ubicándolo en el contexto regional, nacional y mundial.
- 3) Tener presente que los campos de interés de la universidad son los sistemas productivos de bienes, servicios y conocimientos.
- 4) La pertinencia de mantener una perspectiva amplia, abierta y flexible frente a:

- La existencia de nuevos campos de conocimientos.
- El surgimiento de nuevos problemas científicos.
- La aparición de nuevas áreas profesionales y la transformación o desaparición de otras.
- Los nuevos requerimientos en cuanto a las competencias profesionales en relación a nuevas formas de trabajo y de vida.
- La necesidad de comprensión de los problemas de la sociedad actual y de implicancias ético - sociales del ejercicio profesional.

5) El reconocimiento de que la universidad no forma sólo profesionales sino que también tiene fundamental importancia en la formación de concepciones del mundo, de la vida, del desarrollo social e individual y en los modos de organización social y de participación política.

6) Tener en cuenta que la formación académica debe estar dirigida al desarrollo y apropiación crítica de conocimientos teóricos, técnicos, procedimentales y actitudinales.

7) Los contenidos como las prácticas educativas tienen que posibilitar tanto la autonomía personal (en el pensamiento, en la toma de decisiones, en el manejo de la información) como una formación versátil que le permita al sujeto enfrentar la incertidumbre y los cambios que se producen en la sociedad y en las teorías y paradigmas científicos.

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, propongo concebir al **currículum** como el **Proyecto educativo** de la universidad, síntesis de posiciones político, sociales, epistemológicas, pedagógico-didácticas y profesionales, que ofrezca la flexibilidad suficiente como para ser revisado y reestructurado periódicamente para atender al rápido crecimiento del conocimiento y a las nuevas demandas sociales.

6.2. Algunos puntos de partida.

Elementos propositivos para encarar la construcción curricular.

Para iniciar un proceso de cambio, que a no dudarlo, será complejo y conflictivo, puede resultar conveniente tratar de partir de algunas consideraciones generales y básicas, que orienten y focalicen problemas a resolver, tales como las siguientes:

* La reforma curricular debe abarcar tanto el grado como el postgrado, de modo de otorgar racionalidad y coherencia al proyecto educativo.

* Es necesario redefinir los perfiles profesionales, dado que nos encontramos en un momento de modificación de las fronteras disciplinares y profesionales.

* Tener presente que si concebimos a la educación como un proceso continuo ningún tramo puede considerarse como terminal. Es esta una manera de atender más certeramente a las demandas sociales y profesionales, si bien éstas no podrán tener nunca una correspondencia absoluta con las cualificaciones que ofrece la universidad.

* Existe hoy consenso en cuanto a la conveniencia de brindar una fuerte formación general y básica, articulando la formación teórica con la práctica (experiencias de trabajo supervisado) y de no ofrecer especialización prematura.

* Necesidad de preparar a los graduados para la movilidad en los campos profesionales y para seguir aprendiendo, autónomamente o reinseriéndose en el sistema educativo, tratando de que sean capaces de ver más allá de su disciplina, especialidad y región geográfica en la que estén situados.

Los acuerdos referidos a los temas planteados en el punto anterior, permiten parar a encarar el problema del *diseño curricular*, es decir, tomar decisiones en cuanto a la estructura, organización y formato que se le va a dar al diseño, atendiendo a su coherencia interna (entre sus distintas partes y aspectos) y a la coherencia externa (relaciones con las necesidades y demandas sociales).

Ante cualquier desafío de cambio curricular, habrá que tener en cuenta algunos postulados básicos, tales como los siguientes: 1) Habrá que partir de las necesarias y permanentes relaciones entre las teorías y las prácticas educativas. 2) Es necesario que el cambio esté claramente justificado desde cuestiones teóricas y se proponga en un momento oportuno. 3) Todo cambio curricular implica capacidad para enfrentar y resolver conflictos, a la par que desarrollar capacidad de negociación entre los diferentes enfoques que se puedan sostener y los grupos de poder que estén en juego. 4) Todo cambio curricular, para que pueda concretarse eficazmente en la práctica, requiere de condiciones materiales y de una estructura administrativa acorde a las necesidades del cambio. 5) El cambio curricular implica siempre un proceso de toma de decisiones a cargo de quienes participan en él, teniendo en cuenta que incluye decisiones de diferente tipo y que afectan a distintos actores institucionales, razones por las cuales es necesario diseñar dicho proceso, tanto en cuanto a formas de trabajo y de participación, como en lo relativo al tiempo que se prevé como necesario para desarrollar el proceso de cambio.

La primera gran decisión que hay que tomar, que estará en relación con la evaluación del curriculum que se está desarrollando, es la de si lo que se pretende cambiar tiene que ver con cambios profundos, relacionados con

políticas y con la organización institucional, o si solamente pretendemos producir algunos ajustes que tengan que ver con actualizaciones de temáticas o la incorporación de nuevas cuestiones teóricas o propias de las prácticas de las diferentes profesiones, manteniendo los criterios y fundamentos curriculares vigentes.

La otra gran cuestión está referida a las respuestas que demos a la pregunta *¿qué queremos cambiar?*, *el curriculum escrito*, considerado como norma o *el curriculum real, vivido*. ¿O acaso a ambos? Según sea la respuesta, será el tipo y la envergadura del trabajo a realizar.

Notas bibliográficas:

- (1) Escudero, J.M. en Prólogo, p. 22, de Fullan (2002) Los nuevos significados del cambio en educación. España Octaedro
- (2) Sancho, J. (1990) Los profesores y el currículum. Barcelona, Cuadernos de educación, ICE.
- (3) Cullen, C. (1997) Crítica de las razones de educar, Paidós, Bs. As.
- (4) Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad, Morata, Madrid.

Referencias bibliográficas:

- Apple, M. (1987) Educación y poder. España, Paidós/M.E.C.
- Ball, S. (1994) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España, Paidós/M.E.C..
- Beltrán LLavador, F. (1991) Política y reformas curriculares. España, Universidad de Valencia.
- Beyer L. y Liston D. (2001) El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista. Madrid, Akal.
- Brovelli, M. (2001) Evaluación curricular, Revista Fundamentos en Humanidades. San Luis, Argentina, Universidad Nacional de San Luis.
- Camilloni, A (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. En Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. Secretaría de Asuntos Académicos. Buenos Aires.
- Contreras, J. (1990). Enseñanza, Currículum y Profesorado. España, Akal.
- Díaz, F. y otros (1998) Metodología de diseño curricular para educación superior. México, Trillas.
- Escotet, A.: (2001) Universidad y Devenir. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Fullan, M.: (1993) Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades del cambio educativo. Madrid, Akal.
- Fullan, M. (2002) Los nuevos significados del cambio en educación. España, Octaedro.

- Krotsch, P. (2001) Educación Superior y reformas comparadas. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Hargreaves, A. (1995) Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid, Morata.
- Mollis, M. (2001). La universidad Argentina en Tránsito. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M.(2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. Las universidades en América Latina ¿reformadas o alteradas? Mollis, M (comp.). Buenos Aires. Clacso.
- Popkewitz, Th. (1994) Sociología política de las reformas educativas. España. Morata. Paideia.
- Sancho, J. (1990) Los profesores y el currículum. Barcelona, Cuadernos de educación, ICE.
- Stenhouse, L. (1981) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- UNESCO-IESALC (Junio de 2006) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior.

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DE LA DIDÁCTICA

Prof. Esp. María Josefina Carnevale
(Área del Currículum)

Resumen

Este trabajo pretende fundamentar que la Didáctica es una disciplina científica y pertenece al campo de las Ciencias Sociales. Para ello da cuenta de la especificidad de su objeto de estudio: la enseñanza y múltiples objetos concretos de estudio inscriptos en las complejidades de las prácticas de la enseñanza.

La enseñanza de conocimientos, traducidos en contenidos escolares, implica un complejo proceso de mediaciones. El conocimiento escolar es una construcción específica y es la Didáctica la disciplina develadora de ese entramado socio-cultural-histórico-didáctico, donde la dimensión epistemológica es fundante pero no determinante.

Se define a la enseñanza como una práctica social específica por su trabajo con el conocimiento, y por lo tanto realizada con intencionalidad.

Se considera que el conocimiento producido por las disciplinas pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación aportan para una mejor comprensión de las problemáticas didácticas pero no como un aporte que borre la especificidad de la Didáctica.

Pudiendo dar cuenta de los elementos necesarios para constituirse en disciplina científica, se recorta la problemática epistemológica y se seleccionan autores para responder al tema, generándose un entramado de ideas, buscando una perspectiva de análisis..

Palabras clave: enseñanza - conocimiento - práctica social - intencionalidad - problemáticas.

Summary

Epistemological meditation about the Didactics