

Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados¹

POR DENISE LEITE*



* Profesora Titular, Docente Permanente e Investigadora CNPq, Programa PósGrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande Del Sur.

RESUMEN: EN ESTE TEXTO SE DISCUTEN LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS COMO UNA CALIDAD EPISTEMOLÓGICA NUEVA, CON SUS VINCULACIONES A VALORES ÉTICOS Y SOCIALES. DESDE LA ÓPTICA DE LA ERA GLOBAL, LAS FORMAS DE CONTROL SOBRE EL CONOCIMIENTO "ECONÓMICAMENTE" VÁLIDO Y SU DESTINACIÓN DEFINEN UN CAPITAL CULTURAL VALIOSO. SE ARGUMENTA QUE HAY ESTRECHA VINCULACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LAS INNOVACIONES DESDE QUE SU CONTROL ES AFECTADO POR LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES. DE UN CONJUNTO DE INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS ÁULICAS SE DERIVAN *PROPOSICIONES*, IDEAS Y JUICIOS QUE SE PRESENTAN PARA QUE SEAN (O NO) ACEPTAS, DE LAS CUALES SE PUEDEN DEDUCIR RUPTURAS CON EL CONOCIMIENTO MERCANCÍA Y *POSTULADOS*, PRINCIPIOS O HECHOS RECONOCIDOS PERO NO DE INMEDIATO EVIDENTES O DEMOSTRABLES, DE LOS CUALES SE PUEDEN DEDUCIR NORMAS PRÁCTICAS PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD.

...

PALABRAS CLAVES: INNOVACIONES PE-

DAGÓGICA - PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA - CONTROL DEL CONOCIMIENTO • **Key Words:** PEDAGOGICAL INNOVATION - UNIVERSITY PEDAGOGY - KNOWLEDGE CONTROL.

...

ABSTRACT: IN THIS ARTICLE, PEDAGOGICAL INNOVATION IS DISCUSSED AS A NEW EPISTEMOLOGICAL QUALITY TO SOCIAL AND ETHICAL MATTERS. THE ECONOMICALLY VALID KNOWLEDGE AND ITS DESTINATION DEFINE A VALUABLE CULTURAL CAPITAL IN THE GLOBAL ERA. WE CLAIM THAT KNOWLEDGE AND INNOVATION ARE CLOSELY RELATED AND THEIR CONTROL IS AFFECTED BY TEACHER'S DECISIONS. TAKING INTO ACCOUNT A SERIES OF RESEARCHES AND CLASSROOM PRACTICES, WE SUGGEST *PROPOSITIONS*, IDEAS AND JUDGMENTS THAT ARE PRESENTED TO BE (OR NOT TO BE) ACCEPTED. FROM THEM, IT IS POSSIBLE TO DEDUCE RUPTURES WITH THE MARKET-KNOWLEDGE. WE ALSO PRESENT *POSTULATES*, PRINCIPLES OR RECOGNIZED FACTS-THOUGH NOT EVIDENT OR DEMONSTRABLE IMMEDIATELY. FROM THEM, WE CAN DEDUCE PRACTICAL NORMS FOR PEDAGOGICAL INNOVATIONS AT THE UNIVERSITY.

Con frecuencia la convocatoria a los eventos académicos empieza con una invitación a la innovación y al cambio en la universidad. ¿Nosotros los académicos nos preguntamos: por qué y para qué se habla de cambiar o innovar la universidad si ella es una de las más conservadoras instituciones del mundo, respetando que es una de las que más tiempo de existencia tiene?

En verdad, una primera y sencilla contestación al por qué y al para qué cambiar la institución es que de ella se espera—en la sociedad posindustrial—, no sólo que almacene y distribuya conocimientos sino que también los produzca; de ella se espera que su oferta de educación superior posibilite la generación de los recursos humanos más cualificados para actuar en las carreras tradicionales y en las nuevas carreras profe-

→

sionales, en la producción del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología. De la universidad se espera que desarrolle una base científico-tecnológica en cada país que posibilite su inserción activa en los mercados regionales y mundiales. Se desea igualmente que sea emprendedora y ofrezca servicios a las empresas y a la sociedad como una forma de extensión de sus saberes acumulados.

Pero es así que innova la antigua institución en los grandes y visibles objetivos, ¿cómo innova en lo que toca al pequeño espacio, el espacio de lo pedagógico, casi invisible en tiempos de globalización?

En este texto se contestan algunas de estas preguntas haciendo un resumen de investigaciones que muestran la fuerza y la centralidad del control del conocimiento en la universidad. Se discuten las innovaciones desde la óptica de la era global, como una calidad epistemológica nueva, con sus vinculaciones a valores éticos y sociales. Se argumenta que hay estrecha vinculación entre el conocimiento considerado válido y las innovaciones desde que ambos son afectados por las decisiones pedagógicas de los docentes. De estas consideraciones se derivan *Proposiciones* que son ideas y juicios que se presentan para que sean (o no) aceptados y *Postulados*, principios o hechos reconocidos pero no de inmediato evidentes o demostrables, de los cuales se pueden deducir normas prácticas para la innovación pedagógica en la universidad.

INNOVACIONES EN LA ERA GLOBAL

Con la fuerza de la globalización económico-financiera del mundo se construyen metáforas –vivimos hoy día en “la sociedad del conocimiento y de la información” en donde lo económico mantiene la prioridad sobre lo social y lo cultural. En esta sociedad, innovación es palabra de orden y compañera de la ciencia y de la tecnología con las cuales comparte el poder de insumo fundamental para la concentración de capitales. La universidad es hoy una parcela coadyuvante fundamental en la esfera de lo global-mundial.

Redes y flujos de información mantienen el mundo en conexión. Igualmente en esta posición se destaca la universidad que casi siempre estuvo ubicada como el único y solitario *locus* de la producción científica de nuestro continente latinoamericano. Pero la ciencia y el conocimiento que aquí se produce e intercambia, muchas veces tiene el costo de la dependencia, el costo de la reproducción pues que se hace en instituciones que sufren constantes restricciones presupuestales. Con todo, pese a tales restricciones, se mantiene la exigencia del hacer más con menos, del hacer de todo con más eficiencia y eficacia,

En este contexto, por ejemplo, se introducen las evaluaciones institucionales, muchas veces establecidas sin ningún tipo de consulta a la comunidad académica, siguiendo patrones internacionales o decisiones centrales de ministerios o de agencias de evaluación creadas en nuestros países. Las evaluaciones, por lo común, suelen mantener el guión de los paradigmas tecno-económico-burocráticos o reproductivistas, en el sentido de la regulación del *status quo* de la institución imaginada y deseada para la “nueva sociedad del conocimiento” (a la imagen y

semejanza de las sociedades de los países desarrollados).

En los procesos de mejora, surge constantemente la palabra “innovar”. El verbo innovar tiene el significado de introducir algo novedoso en el sistema o en la institución. Algo raro que todos tienen ganas de conocer. Pero la *rara avis* o lo “diferente” novedoso se agota con presteza cuando se descubre que ya fue ejecutado por otros, que hasta fue planeado para control. Control éste que en general es ejercido bajo la coordinación de alguna “autoridad” administrativa o consultor extranjero. Pero su alcance en la sociedad del conocimiento se auto justifica como un avance en el sistema. Esta “innovación” que viene de la esfera de la globalización mundial puede ser que se instale con el objetivo de atender los intereses de los mercados y, en este caso, tendría como finalidad la modificación de un producto (la universidad pública y su estudiante) o la oferta –comoditización - de una mercancía (el conocimiento) o la introducción y el desarrollo de una herramienta (la tecnología informática) para la información y mejora de la comunicación. Del docente, el mediador del conocimiento, y del espacio pedagógico, poco se habla. Él docente parece ser concebido como más un producto de consumo – tiene que estar preparado para la educación a distancia, para lidiar con los aparatos tecnológicos, enseñar, investigar, participar de encuentros y reuniones académicas, tutorear grupos de alumnos y con esto atender más alumnos con menor dispendio de tiempo en currículos que fueron disminuidos en su extensión y calidad. En general si el docente no es investigador trabaja mucho y gana poco. Lo que se observa en las evaluaciones del sistema de educación superior de los distintos países es que algunos productos relativos al dominio público hasta podrían ser eliminados o minimizados o restringidos (de entre ellos el docente?) si esto fuera necesario, por ejemplo. Mientras tanto, ya es un proceder general que el hacer más con menos, así como las reestructuraciones curriculares o administrativas de las universidades resulten en menor cantidad de docentes e investigadores a tiempo completo y menor número de empleos en el sector educativo o, aún, resulten en una menos extensa protección laboral o sindical al trabajador de la educación.

Los intereses y finalidades apuntadas no pueden ser deslegitimados, pero aún hay que pensar que tanto la educación superior como la universidad de los países latinoamericanos tienen otros compromisos que son locales y regionales y que están más allá del mundo globalizado. Estos compromisos están en el ámbito de nuestras herencias comunes de desigualdades e injusticias sociales. Los compromisos tienen a ver con ciertas especificidades de los procedimientos de la globalización que pasan a afectar no solamente los mercados sino también las subjetividades humanas.

Al mismo tiempo en que los mercados y las necesidades de consumo se establecen en clave neoliberal, sus vicios y virtudes, pasan a influir en el plano de la misión institucional contemporánea. Influyen, igualmente, en el plano de las subjetividades individuales y colectivas. En el proceso - como muestra Latapi-, es necesario no confundir calidad de

vida de las personas con mejora de la capacidad productiva y ampliación de consumo; competitividad con refuerzo al individualismo y a la pérdida de la solidaridad en beneficio de los más fuertes; la eficiencia con la orientación para el lucro; la vinculación de la producción con el refuerzo a las políticas de exclusión y restricción al empleo; el énfasis en el conocimiento básico con pragmatismo y formación de valores; calidad de la educación con destrezas intelectuales aplicadas; participación de la sociedad con privatización de instituciones; intereses de la sociedad en general con intereses de los empresarios; desregulación con desprotección a los más débiles; globalización con pérdida de identidad cultural e incremento de recursos financieros con dependencia a grupos de poder (Latapi:1994).

Advierte la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la congénere UDELAR del Uruguay, que es necesario enfrentar los desafíos del avance sin pérdida del horizonte:

"Así, para hacer frente a esos desafíos no debería existir contradicción alguna entre la posibilidad de explorar modos innovadores de avance científico-tecnológico y el desarrollo de sociedades más equitativas. El rol protagónico de la educación en este proceso —que resulta innegable— está sin embargo pautado por la existencia amenazadora de enormes divisorias y desigualdades, que se traducen en muy diferentes posibilidades de acceso, no sólo a la información sino también al conocimiento relevante de los sujetos. Y para sortear esta brecha, las políticas de ciencia y tecnología —en donde las universidades públicas desempeñan un papel preponderante— deberán estar necesariamente subordinadas a los requerimientos de un desarrollo social considerado desde una perspectiva ecológicamente sustentable y socialmente justa" (UDELAR/CSE:2005).

En nuestros países al momento, vale recordar a Habermas (1987) cuando dice que la universidad es "*el lugar donde, por concesión del Estado y de la sociedad, una determinada época puede cultivar la más lúcida conciencia de sí misma*". A mi juicio en esto reside y se justifica, la búsqueda por cambios e innovaciones. Mudar sí, pero en la dirección que hasta puede ser contra-hegemónica, para integrar las funciones de la universidad al mundo de la vida, a las necesidades y deseos de las personas, para vincular sus finalidades sociales, éticas, científicas y tecnológicas a una determinada época y a las condiciones de la vida y del vivir de nuestros pueblos, sin perder de vista la pertinencia social e individual de sus acciones.

INNOVACIONES Y CALIDAD EPISTEMOLÓGICA NUEVA

En esta posibilidad encuentro sentido en hablar de innovación, reforma o cambio. Tiene sentido hablar de condiciones para un proyecto, etimológicamente concebido como aquello que avanza hacia adelante, hacia el futuro. Quién se supone que sea aquél (la) que lanza la pelota para adelante y para el futuro? El docente, por supuesto, tiene en esto un papel fundamental. Para construir una nueva universidad, insertada dialécticamente en la sociedad local y global, se necesita de un docente innovador, un docente intelectual

público.² Su formación antes que todo pedagógica, en el sentido de lo formativo y de lo educativo, se debería hacer en la misma universidad que se quiere cambiar e innovar. Pero, el currículo de esta intervención ni siempre ha contemplado el cambio sino que, por lo contrario, mantuvo la categoría de la reproducción como su norte. Es con este objetivo que me parece que vale la pena discutir, pensar y construir innovaciones en la universidad. Para formar parte de un proyecto continuado de intervenciones que generen espacios de diálogo en torno a la pertinencia de la universidad y de su oferta educativa, en especial sobre su oferta de enseñanza, aprendizaje y evaluación con innovación. Es sobre la construcción de esta *calidad epistemológica nueva* de la universidad que quiero presentarles lo que llamamos las *pequeñas innovaciones* que pueden hacer diferencia.

Me gustaría esclarecer en primer lugar que la calidad epistemológica será nueva si las comunidades académicas participan amplia y directamente de la idealización y de la concreción de su proyecto. Sin esto, difícilmente se van a responsabilizar o siquiera involucrar en ellas, en pos de su realización. Hay que tener en nuestro pensamiento que en la institución universitaria el hoy ya es el mañana puesto que cuando enseñamos a un alumno estamos haciendo una inversión en el futuro. Al contrario de lo que sucede en una fábrica, en una planta industrial, nuestra particularidad es preparar, formar productos de larga duración. Nuestro tiempo es el tiempo futuro. La universidad es en esta visión, una institución anticipatoria, una institución trabajo-intensiva, como dice Santos (1994) y no capital-intensiva, una institución que debe estar permanentemente en busca de su autoconocimiento para innovar, reformarse y proyectarse en el futuro. Por esto y en esto nos involucramos todos nosotros, juntos.

Con esta visión de una universidad anticipatoria e innovadora muchos de nosotros los académicos, entendemos que hay que resguardar el equilibrio entre valores éticos, culturales y morales para que la institución sea una lúcida conciencia de su tiempo que preserva, produce y difunde conocimientos útiles y verdaderos.

Para el grupo de investigación en el cual trabajo, se puede hablar de una universidad innovadora cuando ella tiene un proyecto que mira hacia el futuro. Cuando ella tiene un cuerpo académico de enseñantes e investigadores, alumnos y técnicos que planean este futuro desde una evaluación diagnóstica participada. Cuando hay decisiones, administrativas, de gestión o pedagógicas que se sostienen en una re-configuración, en nuevas articulaciones entre poderes y saberes. La innovación por ende se erige sobre la centralidad del conocimiento por todos producido, en la relación de las personas con el conocimiento, en la aplicación del conocimiento en esferas de poder con participación horizontal. O sea, una universidad es innovadora cuando promueve el equilibrio entre la búsqueda por la excelencia, sin exclusiones internas o externas —con compromisos en la búsqueda de nuevas articulaciones sociales, educacionales y sobre todo pedagógicas.

Durante mucho tiempo se estimó que las grandes universidades internacionales reconocidas como instituciones de

excelencia, tuvieron el testimonio de su calidad demarcado en gran parte por sus productos, o sea, por sus estudiantes más brillantes, intelectuales reconocidos en la sociedad, por aquellos que ganaron los galardones del Nóbel, o que ocuparon funciones destacadas en el gobierno, en la política, en las empresas. En muchas de nuestras universidades jamás estudió alguien que haya ganado un galardón Nóbel! Pero el ejemplo de una pequeña universidad comunitaria, de mi país, la UNLU/RS, muestra que la excelencia puede venir asociada con la visión de atención a los intereses de su región, sean ellos económicos, culturales o sociales. Para la comunidad académica interna o egresada de esta institución, es una cuestión de orgullo académico mantener un curso, con investigación, producción de conocimiento y formación de docentes, en la lengua Kaingangue, para minorías indígenas, así como comprometerse con la producción de la ciencia y la tecnología que contribuyen a mejorar las plantaciones de trigo y soya de los pequeños agricultores o de los grupos empresariales o estatales, pues estos son los productos agrícolas más importantes de su región. A mi juicio esta es una universidad inserta en el mundo de la vida (Leitr, 2005a).

O sea, de muchos ángulos de análisis, lo que está puesto en el juego para que una institución sea grande e innovadora es el conocimiento y, por ende, las formas de su apropiación y diseminación.

CONOCIMIENTO, INNOVACIONES Y VALORES ÉTICOS Y SOCIALES

Si es el conocimiento la materia prima de la universidad, de la enseñanza, de la investigación y de los servicios (la extensión de conocimientos), trabajar pedagógicamente con innovación y evaluación supone no solamente producir nuevos conocimientos sino también vincularse a relaciones de poder históricamente constituidas. Considero, por ende que las innovaciones que nos interesa aprehender son aquellas que involucran una reconfiguración de saberes y poderes, para la emergencia de otros valores éticos y sociales. Hablo de una innovación educativa y pedagógica vivida en el ámbito de la universidad, rompiendo con el conocimiento regulador y sólo económicamente válido y con los paradigmas de la reproducción o con la educación bancaria, señalada por Paulo Freire (1997) y retomada en otros textos (Leite: 2005). No sólo para constituir por dentro la idea de universidad habermasiana, como para construir las grandes naciones libres y democráticas de América, tal vez para retomar las olvidadas ideas de aproximación entre los pueblos.

En el interior de nuestras universidades, en los espacios institucionales micro y macro se puede encontrar una clase especial de innovaciones, las *pequeñas innovaciones* que enlazan el espacio micro y macro-institucional porque son afectadas por las decisiones de lo educativo. Sobre ellas destaco en este texto la construcción de algunos postulados que nos pueden orientar en nuestros esfuerzos de mejoramiento de nuestras prácticas en lo pedagógico.

A partir de investigaciones que hice en "parcería"³ con otros investigadores, sobre innovación en distintos países,

de estudios sobre el aula universitaria o sobre evaluación institucional, entendimos, con el concurso de las ideas de Boaventura Santos y Elisa Lucarelli que la *Innovación es un proceso discontinuo de ruptura con los paradigmas tradicionales vigentes en la educación, la enseñanza-aprendizaje, o en la evaluación; o una transición paradigmática, donde ocurre una re-configuración de saberes y poderes. Se dice que hay innovación en la enseñanza o en el aprendizaje cuando se favorecen nuevas articulaciones entre el ser, el saber y el hacer emancipador.*

Algo es emancipador cuando se opone o se pone en relación dialéctica con los aspectos relacionados con la regulación.⁴ Emancipador es el conocimiento no colonialista que lleva el sujeto a pasar de un estado de ignorancia a un estado de saber que se puede llamar de solidaridad, practicada en reciprocidad. Su aplicación comprende nuevas relaciones entre los sujetos, relaciones que involucran la participación, la solidaridad y el placer (Santos, 1994). Son valores éticos y sociales que se desdoblán por adentro de los procesos de enseñanza y del aprendizaje, por adentro de las decisiones pedagógicas adoptadas sobre el conocimiento, que se descubren a nivel de las prácticas docentes cotidianas.

CONOCIMIENTO Y SU CONTROL: CUESTIÓN CENTRAL DE LAS DECISIONES O PEDAGÓGICAS

En las investigaciones constatamos que hay formas diferenciadas de control del conocimiento administradas por decisiones pedagógicas. Las formas de control presentan aspectos diversos entre las carreras que forman para profesiones liberales, semi-profesiones y profesiones de acuerdo con el valor de los conocimientos en el mercado académico. Este fue el tema de los estudios denominados "Para Revitalización del Enseñar y del Aprender en la Universidad" (Leite et al: 1993); "Decisiones Pedagógicas y estructuras de Poder en la Universidad" (Cunha e Leite: 1996) y "Sala de aula universitária—ruptura, memória, territorialidade—o desafio da construção pedagógica do conhecimento" (Fernandes: 1999) "Decisiones pedagógicas e Innovaciones en la enseñanza jurídica" (Loréa Leite: 2003). En estas investigaciones se pudo observar en universidades públicas del sistema federal de enseñanza superior que los profesionales de las diversas áreas del conocimiento introducen los valores y las prácticas inherentes a su campo profesional, voces y mensajes, reproduciendo en las decisiones de su hacer docente los mecanismos de control del conocimiento, propios de su capital cultural y de su competencia científica.

Descubrimos que existen fuertes indicadores de que si bien ese no es un acto totalmente consciente y reflexivo por parte del docente, no por ello es menos significativo. Así, las decisiones sobre el enseñar/aprender se muestran vinculadas a las formas de control del conocimiento que se van transmitiendo, en una perspectiva histórica, de una generación para otra. Y cuanto más capital cultural y, consecuentemente, más capital económico este conocimiento representa, más fuerte es el encuadramiento o las fragmentaciones que sufre y más herméticas son las condiciones de cambio.

Este encuadre corresponde a los mecanismos de reproducción y control del conocimiento, presentes en el interior de la sociedad en tiempos de globalización. Los estudios confirmarán que en los cursos de grado que forman para profesiones liberales (derecho, medicina, odontología), que se encuentran en relación más directa con el mundo de la economía, con el denominado "libre mercado", se utilizan las pedagogías visibles, reguladoras, en la estructuración del conocimiento educacional que transmiten los docentes. Los profesionales así formados y el saber de que disponen se transforman en mercancías que circulan en clave de economía neoliberal.

Por otro lado, los cursos de grado que forman para semi-profesiones (licenciaturas pedagógicas, enfermería y otras), se envuelven más con las pedagogías no visibles, lo que también confirma que esta opción se vincula con el campo del control simbólico en que actúan, pues su trabajo se desarrollará especialmente en las agencias públicas de control simbólico (escuelas y agencias educacionales o de la salud o del bienestar social) y no directamente en la producción del capital. En este caso los sueldos están regulados por el gobierno, tienen un techo.

En verdad, la comprensión de los procesos del enseñar y del aprender en la universidad no están vinculados solamente a un arbitrario pedagógico o didáctico como suelen pensar muchos docentes. Por el contrario, los rituales académicos están fundamentalmente unidos a las estructuras de poder de la sociedad y, como capital cultural, varían de acuerdo con el tipo de quehacer profesional presente en la organización social del trabajo. Las formas de control sobre el conocimiento "económicamente" válido interfieren en las decisiones académicas, no solamente relacionadas al llamado "mercado de trabajo" o "mercado académico" sino, para garantizar el destino de los conocimientos producidos. Las soluciones alternativas posibles a este estado de cosas, están directamente asociadas a las decisiones pedagógicas y con el estricto y directo control del docente, con el conocimiento que él seleccione y considere válido enseñar.

Con este entendimiento y a partir del conjunto de observaciones que el grupo de investigación hizo en distintos espacios educativos de las universidades, hago una síntesis de algunas proposiciones y postulados³ sobre las innovaciones, pequeñas innovaciones, que se derivan de los casos estudiados. Estas proposiciones introducen la idea de una ruptura con el control del conocimiento en manos de pocas personas, en manos de privilegiados profesionales dueños de un saber que vale dinero, considerado una mercancía al alcance de unos pocos, que circula bajo el objetivo de restringir su accesibilidad y difusión y para que sea un bien escaso y no intercambiable.

Las pequeñas innovaciones tienen su espacio en distintos lugares donde se producen procesos de enseñar-aprender-evaluar, se dan en la medida en que los estudiantes, las personas, los docentes poseedores de diferentes "saberes" se relacionan con su realidad a través y con el conocimiento; se dan en el trabajo áulico o en espacios de aprendizaje ampliados, fuera del salón de clases, bajo la modalidad presencial o a distancia, transformando el entorno en terri-

torios del conocer y del aprender con el concurso de distintas racionalidades; de procedimientos y vivencias de democracia fuerte o radical para que se armen nuevas tramas, nuevas racionalidades que orienten la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, los currículos, en pos de la máxima participación, autoría y apropiación de conocimientos sin exclusión.

A seguir se presentan algunas proposiciones y postulados para las pequeñas innovaciones que pueden ser estimuladas desde la universidad.

PROPOSICIONES Y POSTULADOS PARA INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

Proposición 1: Relacionando personas con su realidad a través y con el conocimiento

a) Postulado de la organización del conocimiento: *La organización del conocimiento en las clases universitarias innovadoras presenta una mirada hacia la realidad física o social.*

La organización del conocimiento en las disciplinas va a privilegiar el entendimiento de los fenómenos a partir de la realidad física o social, de la realidad práctica. Para esto se habla del conocimiento en un lenguaje, en un idioma, que permite la comprensión del alumno sea él un adulto, un adolescente o un niño. Esto lo hace el docente cuando consigue relacionar el fenómeno con la realidad, con el mundo aprehensible, aquel en que está ubicado el alumno, con sus problemas concretos, puesto que las escuelas donde van a enseñar los futuros licenciados, en general no poseen los laboratorios de la universidad. Lo que dicen los estudiantes es que es necesario hablar del conocimiento con ganas de "apasionarse por él". Por ejemplo, en uno de los casos, el docente daba sus clases provisto de lo que la investigadora llamó "una bolsa mágica" que contenía diversos materiales no convencionales para experimentar fenómenos físicos en clase (Fernández: 2002; Leite: 2005). Esas clases ocurrían afuera del salón de clases, en el parque, con el objetivo de sentir el frío, el calor, mirar el cielo. En la universidad jóvenes adultos trabajaban pensando en los niños y organizando el conocimiento de una forma diferenciada pero relacional.

b) Postulado del conocimiento social: *En el aula se construye un conocimiento social que arma una relación entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común en conexión con la realidad y con las necesidades de las personas y sus problemas planteados.*

El conocimiento social no prescinde del conocimiento científico, del conocimiento general o especializado. Es un conocimiento que se deriva de él. Pero es seleccionado, reconstruido de forma integrada con la realidad y las necesidades de los diferentes grupos humanos. Es importante reconocer que esta construcción, esta apropiación del conocimiento que se transforma en social, o de todos, supone romper con la concepción fragmentaria positivista de los "compartimientos", "cajones" separados, de los códigos sagrados y restringidos del "conocimiento científico". Supone por otro lado, aceptar "el conocimiento común" de los estudiantes, de los grupos étnicos, de la

experiencia de la gente, de sus pueblos, sus creencias y valores. El conocimiento social es algo vivo y cambiante, no se trata de un conocimiento "con certezas", sino de un conocimiento marcado por la incertidumbre, por el protagonismo de los actores y por su participación, necesidades e intereses. Es "un conocimiento que se arma" en el salón de clases con cada nuevo grupo de alumnos con el concurso de la teoría. Lo que estamos denominando "conocimiento social", no es solamente el conocimiento científico ni solamente el sentido vulgar del conocimiento. Es una integración entre ellos, rompiendo con lo que está dado o que se presume como cierto, único y verdadero y constituyendo una otra re-configuración de saberes de las personas con los conocimientos originales de las teorías. En los casos estudiados el docente proponía la teoría en sentido inverso –partir de las dudas que surgían de la atención a los pacientes del Sistema Único de Salud, el conocido SUS de mi país; a partir de las dudas y la curiosidad epistemológica de los estudiantes individualmente o resultantes del trabajo en equipos interdisciplinarios.

Proposición 2: Trabajando con las distintas racionalidades a través y con el conocimiento

a) Postulado del intelecto y del afecto: *En el aula universitaria innovadora se entreteje una tela de araña del intelecto y del afecto con la participación y el protagonismo de los alumnos en sus conexiones con el conocimiento*

Hay un componente de las relaciones humanas que es habitualmente despreciado en las clases universitarias, que es el componente afectivo. La participación y el protagonismo de los estudiantes permiten armar nuevas relaciones, una construcción del intelecto y del afecto por la conexión con el conocimiento. Dicha relación debería sustentarse en lo cognitivo de las relaciones significativas entre los conocimientos y lo afectivo, de los vínculos entre los alumnos y el docente. Esta construcción denominada "tela de araña" (simbólica) es una red que define un espacio áulico, un espacio en donde la racionalidad cognitiva-instrumental no es la única racionalidad presente. Lo que vale es una racionalidad de lo afectivo, de lo estético, de la expresividad. Se parte del reconocimiento de que las emociones están presentes en todo acto humano y, por ende, en todo acto educativo (Fernández: 2002). En las clases se observó que el docente y sus alumnos iban entretejiendo a lo largo del tiempo una especie de "tela de araña" donde se iban tejiendo y entretejiendo las relaciones cognitivas y afectivas y construyendo el espacio de la territorialidad (Fernández, 2002). Al tiempo que el docente iba construyendo la "tela de araña" en el salón de clases con sus alumnos, el docente iba construyendo un nuevo espacio de comunicación con ellos. En las clases innovadoras el docente propicia una vivencia diferente del conocer, con y a través de la racionalidad cognitivo-instrumental, de la moral-práctica, de la estético-expresiva, de la afectiva.

b) Postulado de la memoria: *En el aula universitaria innovadora se hace y se re-hace una construcción y una*

revalorización de la memoria de los alumnos (y del docente).

El recuerdo, la memoria de uno y de los demás, involucra la reflexión de todos sobre sus propias memorias sobre el acto de aprender, sobre sus sentimientos e impresiones. Se observó que los docentes investigados trabajaban con una metodología didáctica para este objetivo. En las clases de los estudiantes que estaban en proceso de formación para ser maestros, por ejemplo, se les ayudaba a recordar (oral, de forma gráfica, con representaciones, con textos) lo que les parecía que era importante en la tarea del maestro, lo que reconocían como calidades en sus maestros del pasado. Se trataba de una reconstrucción de la memoria y de la biografía educativa de cada uno, así como de la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje vividas. Lo mismo vale para el recuerdo de cada uno sobre su relación con la asignatura o con la disciplina en otras cátedras.

Proposición 3: Transformando espacios no áulicos en espacios de aprendizaje o ampliación de los espacios de aprendizaje.

a) Postulado del espacio no áulico: *En los espacios universitarios innovadores la relación de clase se disemina por los espacios no áulicos –de los corredores de la universidad, de la cantina, de la biblioteca, de los jardines, de los bares o cafeterías, de la red informático-electrónica.*

En las clases apuntadas como exitosas e innovadoras el protagonismo de los alumnos y su participación no sólo se construye en el territorio del salón de clases, sino que esta relación de trabajo a veces sigue en otros espacios: en el bar, en el laboratorio, en la biblioteca, en la cafetería, en el patio... por la internet. Entre todos se discuten proyectos reales y no tan reales así. Lo que se observa es que contribuyen a la memoria y a las experiencias de los actores.

b) Postulado del espacio en red: *En los espacios universitarios innovadores la red es el elemento que activa la cooperación y el intercambio y la suma de conocimientos.*

En las clases de mayor intensidad cognitiva la producción del nuevo involucra la duda, la incertidumbre y la busca por la circulación del conocimiento. En esto la creación de una cultura de la educación a distancia, del aula no presencial, de la producción de hipertextos colectivos, de evaluaciones en colaboración, de chats y forums introducen los códigos más recientes de la comunicación, aquellos que contribuyen a la nueva economía del aprendizaje. Tales conocimientos o saberes del cotidiano, del vivir de las personas rompen con la repetición y aceleran la participación. Se pasa de un régimen de reproducción a un régimen de invención y autorías múltiples. Por cierto, con las redes se estimula también el *capitalismo cognitivo*, porque se construyen saberes por los saberes, conocimientos por conocimientos, o sea, se está agregando más y más valor al conocimiento la materia prima del mundo globalizado, donde quieren tener asiento todos los países.

c) Postulado del contexto sin el silenciamiento del docente: *En los contextos institucionales innovadores se favorecen los intercambios entre los miembros y entre*

éstos y otros actores no miembros del mismo contexto de enseñanza.

Se observó que hay contextos institucionales que favorecen los intercambios entre sus miembros, que rompen con la soledad y el silencio docente y que se abren a la construcción conjunta del conocimiento. No es sólo el alumno que necesita conocer más, el docente va aprendiendo igualmente por toda su vida. Circunstancia que moviliza la innovación. El intercambio y la movilidad docente y discente, por ejemplo, favorecen la innovación. Por lo contrario, hay contextos institucionales con culturas y políticas que al negar condiciones a la participación, a la democracia fuerte, al no tener compromiso, al apartarse de todos, estimulan el individualismo (Lima: 2002). El silencio es una fuga, una especie de resistencia, un síntoma de bloqueo y de una potencialidad no desarrollada. Es un "desperdicio de experiencia" como enseña Santos (2000), no sirve a la innovación pedagógica.

Proposición 4: Vivenciando democracia fuerte en la evaluación

a) Postulado de la isonomía, la isegoría y la isocracia: *En los contextos institucionales y áulicos innovadores se favorecen la evaluación con autocrítica, participación, auto fiscalización y auto gestión.*

En la cuestión de la evaluación del aprendizaje de cada sujeto y de la evaluación institucional, la autoregulación es la característica que va a definir el conocimiento válido y la vivencia de niveles de participación democrática: igualdad de derechos y deberes (isonomía), igualdad y franqueza en el hablar (isegoría) e igualdad en el poder (isocracia). Hablo acá de la regulación interna de la institución. No tanto la regulación "que viene de afuera", que es impuesta por tal o cual agencia de evaluación. Sino más bien, el proceso de "recuperación de sí mismo" y del grupo, de los equipos de la propia institución.

La apropiación de ese espacio institucional por la "territorialidad" a la que aludía antes, con autonomía, es lo que posibilita la construcción innovadora del conocimiento acerca de la institución y de sí mismo o de su grupo de aprendizaje. A esto lo llamé *evaluación participativa*. La evaluación es participativa cuando su práctica hace aproximaciones a una vivencia de democracia fuerte en su sentido más primitivo, o sea, cuando el gobierno recae en la mayor parte de las personas de una comunidad. Esto quiere decir que es una forma de democracia radical en el sentido de ser auto-exigente en cuanto a los principios por los cuales se orienta, o sea, principios de auto-legislación, de la cogestión o gestión descentralizada y de la ciudadanía activa (Leite: 2005).

El objeto de la evaluación participativa es hacer la evaluación teniendo como referente el auto-aprendizaje político. La evaluación participativa tiene como meta la defensa de la educación como bien público. Su característica distintiva es la presencia innecesaria de un experto en evaluación. Es una forma de evaluación donde los sujetos pueden apropiarse de diferentes saberes y posiciones de poder. Esos sujetos protagónicos van a producir un nuevo conocimiento sobre sus aprendizajes, sobre la institución y sobre sus

relaciones, un conocimiento social elaborado por todos y en permanente reconstrucción.

Proposición 5: Armando y tejiendo las telas de los currículos innovadores

¿Postulado de los currículos?: *En el contexto de una universidad innovadora se favorecen currículos innovadores?*

Al final, sin concluir, pues que no hay innovación sin dudas, quedan algunas preguntas sin respuestas para las cuales no se arman postulados: ¿qué es exactamente lo que pasa cuando los docentes son innovadores? ¿Cuándo los alumnos se insertan en redes? ¿Cuándo los contextos son innovadores? ¿Cuándo la evaluación es innovadora? ¿Cuándo podemos hablar de currículos innovadores? La respuesta a esas cuestiones es ambigua ya que no se agota en simples "sí" o "no".

La inversión de la forma curricular positivista que organiza los conocimientos desde la base más general a una más especializada, que pone el alumno en contacto con la realidad sólo después que conoce la teoría, o sea que pone las pasantías en los últimos años de grado, tendrá que ser re-articulada. La forma pedagógica que estimula el aula expositiva en detrimento del aula con tecnologías que den prioridad al trabajo en red y llevan el alumno al contacto con un mundo estático y preconcebido y regulado. Si hubiera una proposición en esta discusión, la puesta estaría en que los currículos de la formación de grado se han de organizar con una calidad epistemológica nueva a partir de la lógica de la duda, del descubrimiento, del intercambio, del conflicto epistemológico, del diálogo, del cuestionamiento, asuntos directamente relacionados con "la aplicación edificante" de la ciencia a la práctica social sin descuidar la precisión o el entusiasmo. Apoyarse en los valores de lo humano, demasiado humano! La rearticulación curricular en torno a temas transversales y telas con urdimbre y trama, en torno a estructuras matriciales, tendría su referencia en el "conocimiento prudente para una vida decente" como enseña Santos (2003). Este sí la materia central de las innovaciones y de las decisiones pedagógicas.

Tener este norte pero surear el currículo podría ser otra matriz del pensamiento. O sea, en un mundo globalizado mi norte es el sur porque no me interesa "producir" en la universidad un profesional posmoderno para la sociedad del conocimiento y de la información que sea un neoconservador pues que sólo entiende la racionalidad y la lógica del mercado. O, como decía Bourdieu, no interesa tener un doxósofo como producto de los currículos que forman profesionales de conocimientos esotéricos que sólo ellos practican y no mantienen ninguna relación con los valores y las demandas sociales, culturales y científicas de la sociedad de su tiempo pues a ellas no les sirve. Tampoco interesa tener docentes silenciados. ♣

NOTAS

¹ Agradezco a la Dra. Cristina Contera la revisión y sugerencias que ha aportado.

² Docente intelectual público es un protagonista de su tiempo,

tiempo de incertidumbres, un docente que tiene la capacidad de tomar su quehacer pedagógico más político, manteniendo con sensibilidad social la transparencia pública de sus actos de producir, transmitir y extender conocimientos.

³ Investigación que se hace en red, entre grupos, de diferentes instituciones o universidades de distintos países.

⁴ Regulador es el conocimiento no emancipador que controla, regula, clasifica, coloniza.

⁵ Propositiones son ideas y juicios que se presentan para que sean (o no) aceptadas; Postulados son principios o hechos reconocidos pero no de inmediato evidentes o demostrables –de ellos se pueden deducir normas prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Cunha, M. I. e Leite, D., *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*, Campinas, Papius, 1996.

Fernandes, C., "Caso da arquitetura e Urbanismo: teia de teoria e História da Arquitetura", en: Fernandes e Grillo (orgs.), *Educação Superior: travessias e atravessamentos*, Canoas, Ed. Ultra, 2001.

-----, *Sala de aula universitária –ruptura, memória educativa, territorialidade– o desafio da construção pedagógica do conhecimento*, Porto Alegre, PPGEDU-UFRGS, 1999. Tese 199 págs. y anexos.

Freire, P., *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, 6, Ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Habermas, J., "A idéia de universidade: processos de aprendizagem", en: *Revista de Educação*, volumen2, N° 1, 1987, pp.2-9, Lisboa.

Latapi, P., *La educación latinoamericana en transición para el siglo XXI*, París, UNESCO, 1994.

Leite, D. (coord. geral), "Para revitalização do ensinar e do aprender na universidade". *Relatório Final de Pesquisa*. Porto Alegre, GEU-UFRGS, 1993. Apoio CNPq, FAPERGS, PROFESQ/UFRGS.

-----, *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa*, Petrópolis:Vozes, 2005.

-----, "Innovaciones pedagógicas: desafíos para los hijos de Rousseau", en: Marquez, Zagal y Cuevas (coord.), *Innovación y currículum desafíos para una convergencia necesaria*, Toluca, Mx: UAEM, 2005.

Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos, "Avaliação Institucional: a experiência da UNEMAT. Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio", Porto Alegre, PPGEDU-UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado, 152 págs.

Loréa Leite, M. C., "Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico", Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2003. Tese Doutorado,

319 págs. y anexos.

Santos, B. de S., *Pela mão de Alice. O Social e o político na Pós-Modernidade*, 3ª ed. Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 1994.

-----, *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*, São Paulo, Cortez, 2000.

-----, (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*, São Paulo, Cortez, 2003.

UDELAR: Comisión sectorial de enseñanza, *Recursos y soluciones tecnológicas de apoyo a la enseñanza en la UDELAR- Campus Digital*. Anexo I do Proyecto Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información en la universidad. Montevideo: CSE/ UDELAR, 2005 (Documento confidencial).

PUBLICACIONES CONSULTADAS

Didriksson, A., *La Universidad Del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, Mexico, Plaza y Valdez, CESU/UNAM, 2000.

-----, "El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro", en: *Primer Foro Innovaciones educativas en la enseñanza de grado*", Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar, AUGM. IESALC/UNESCO, Montevideo, 26-28 de setiembre de 2001.

Leite, D.; Lucarelli, E.; Veiga, I. Resende, L. Cunha, M. I. et al., "Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VII, N° 12, Buenos Aires, Miño y Dávila, agosto de 1998, pp.25-30.

Leite, D., "Innovaciones en la educación universitaria", en: *Primer Foro Innovaciones educativas en la enseñanza de grado*", Comisión Sectorial de enseñanza, Udelar, AUGM, Iesalc/UNESCO, Montevideo, 26-28 de setiembre de 2001.

-----, "Conhecimento social na sala de aula universitária e a auto-formação docente", en: Morosini, M., *Professor do ensino superior. Identidade. Docência e formação*, Brasília, INEP, Plano Editora, 2001.

Braga, A.; Genro, M. E.; Leite, D., "Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro", en: Leite, D. e Morosini, M. (orgs.), *Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação*, 2ª Ed., Campinas, Papius, 2002.

Leite, D., "Institutional evaluation, management practices and capitalist redesign of universities: a case study", en: Amaral, A.; Meek; Larsen, *The Higher Education Managerial Revolution*, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, 2003.

