

INNOVAR: ACONTECIMIENTOS QUE HACEN MARCAS¹

En el comienzo, ¿fue el verbo?

La experiencia que se pretende transmitir tuvo lugar el pasado año, en un rincón de la Universidad de la República.²

El equipo docente responsable del supuesto acto innovador planificó el curso a su cargo ofreciendo a los estudiantes dos modos posibles de transitar por el mismo. Uno de ellos replicaba la manera tradicional, mientras el otro introducía variantes significativas.

La estructura docente a la que hago referencia tiene a su cargo la formación de *psicólogos* en un particular contexto institucional de nuestra sociedad.

La nueva modalidad fue designada *Pasantía en Psicología Educativa*. El término 'pasantía' responde a una figura curricular del servicio universitario en el que está inserta la estructura docente en cuestión; el término *educativa*, al ámbito específico (especialidad profesional).

A través de las pasantías se busca responder a requerimientos y demandas de diversos ámbitos de la sociedad. Al mismo tiempo, dichas pasantías permiten orientar la formación de *psicólogos* universitarios hacia la construcción de respuestas posibles a los problemas que presenta la realidad social cotidiana de los uruguayos.

El nuevo dispositivo docente se asentó en un particular objetivo: la articulación teórico - práctica. Se trataba entonces de interrogar las 'prácticas a terreno' a punto de partida de una caja de herramientas teóricas y, en forma concomitante, interrogar las herramientas teóricas disponibles.

Bajo estos propósitos se creaba el *taller teórico*, espacio de interlocución en el que este artículo habrá de detenerse.

¹ Trabajo premiado por la *Revista Conversación*, con motivo del concurso sobre experiencias didácticas innovadoras. Publicado en el número 18, marzo de 2007.

² Por haber sido presentado a concurso bajo pseudónimo, y a los efectos de no 'delatar' a su autora, en el trabajo original se decía aquí: "cuyo nombre no será recordado". El mismo fin perseguía la sustitución de los términos *psicólogos* por *hominólogos* y *Psicología Educativa* por *Hominología X*.

¿Qué poderoso designio impulsó al equipo docente a introducir esta nueva modalidad de cursada? Si la palabra precisa para responder a la pregunta fuera *innovar*, ésta sólo sería admitida por ahora en su antigua acepción: “*Volver algo a su anterior estado.*” (p. 1281)

Así se quiere fundamentar que lo novedoso descansaba en la creación de un espacio de trabajo personalizado, que devolviera a la diada pedagógica -docente/estudiante, maestro/aprendiz, profesor/alumno o como sea que se la nombre- la eventualidad de sostener un intercambio conversacional.

En ningún momento se esperaba derogar una asimetría que, de no recostarse en prebendas jerárquicas, dispone las diferencias en posición de reciprocidad (enriquecimiento, cooperación). Por el contrario, se propugnaba la creación de un clima de intimidad grupal que habilitara una auténtica confrontación de ideas.

Mientras el objetivo general del proyecto era la indagación de correlatos teórico - prácticos, uno de sus objetivos particulares respondía a la necesidad de encontrar respuestas a la masividad³ estudiantil.

La creciente expansión de la matrícula universitaria afecta con frecuencia los espacios de trabajo teórico, haciendo de ellos gigantescas jaulas impersonales, en las que impera el fenómeno de la ‘anomia estudiantil’ junto al del discurso magistral. Como residuo pedagógico, las estrategias didácticas adoptan un estilo masificador generalizado (con independencia del número de estudiantes de éstas u otras instancias docentes).

Es de rigor reconocer que propuestas como la que aquí se toma en consideración sólo representan respuestas parciales. De ello da cuenta la necesidad de limitar el cupo de inscripciones de la nueva opción.⁴

Entre sus objetivos particulares también se hallaba el potenciar una apuesta extensionista ya existente.

El compromiso de nuestra Universidad con la sociedad que la hace posible, y a la cual se debe, impulsa la promoción de acciones docente - asistenciales que exigen una constante revisión. Los equipos docentes responsables de estos programas potencian su labor con el aporte responsable de *psicólogos-en-formación*. Estos últimos, estudiantes avanzados de grado y estudiantes de

³ El concepto de ‘masividad’ es tomado aquí como equivalente al de *supernumerosidad estudiantil*.

⁴ Aunque la propuesta pudiera instrumentarse nuevamente el próximo año, no poder reiterarla en éste testimonia asimismo la parcialidad de su alcance.

posgrado, cumplen su régimen de pasantía contando con la supervisión sistemática de sus respectivos docentes.

La pretensión de encontrar ese paradójico cierre que todo comienzo reclama nos retrotrae a la pregunta que encabeza este apartado. En 1913, Freud expone el derecho a una suposición que subvierte la frase bíblica: “*En el comienzo fue la acción*” (p. 162). Son éstas las últimas palabras de su clásico mito, aquél que el propio fundador del psicoanálisis calificara como *fantástico*.

Antes de pronunciarse en tal sentido, hace explícita su abstención sobre la certeza última de esta decisión tomada. De igual manera, lejos está en nosotros la intención de resolver el enigma. Apenas se aspira a sostener la tensión entre las dos opciones: verbo (en el sentido de pensamiento, reflexión, conceptualización...) y acción (entendida para la situación que nos ocupa como praxis).

Reinstaurar los turnos dialógicos entre ambas opciones -entre teoría y práctica-, es en forma resumida lo que antes definimos respecto de innovar como retorno a un estado anterior.

Retrato en clave pedagógica

Conforme a su impronta universitaria, la presente propuesta orienta sus acciones en pos de un desafío: *generar conocimientos*. En este sentido, algunos autores que estudian el funcionamiento cognoscitivo del adulto coinciden en destacar tres competencias básicas que lo distinguen:

- ❖ la capacidad de resolver problemas;
- ❖ la habilidad de visualizar problemas y crearlos;
- ❖ la propiedad del pensamiento de reflexionar sobre sí mismo.

He aquí los derroteros que se persiguen cuando se piensa la formación de los pasantes. Resta ahora exponer las operaciones docentes a través de las cuales se procuraba ser consecuentes con lo enunciado.

El dispositivo docente creado a los efectos de instrumentar la nueva modalidad consta de seis espacios académicos articulados entre sí, por los cuales el estudiante debía circular:

1) Taller teórico: Su coordinación semanal estaba a cargo de dos docentes, contando asimismo con invitados. Se promovía en el seno de esta instancia una activa participación de los estudiantes, tanto a nivel personal como a través de subgrupos.

Apelamos al concepto de taller, en sustitución de la instancia teórica tradicional, porque lo entendemos como un espacio de *producción de teoría*. Acompañamos en este sentido a Soms y Follari quienes, haciendo una analogía con la pequeña unidad artesanal, plantean: *“El taller se identifica, pues, con una determinada forma de organización y un estilo de trabajo. Está presente en este concepto la idea de equipo, de grupo estructurado y solidario donde cada cual aporta sus conocimientos, experiencia y habilidades para lograr un producto colectivo.”* (p. 45) El producto tomaba por ingredientes los grandes ‘núcleos de problematicidad’ que competen a la *Psicología Educativa*. Por un lado, aquéllos que la delimitan como recorte disciplinar y en los que están incluidos aspectos históricos y epistemológicos. Por otro lado, las prácticas *psicológicas* que se desarrollan -o deberían desarrollarse- en un ámbito interdisciplinario por excelencia.

La vastedad conceptual de este campo de conocimientos impone severos límites a las prácticas de enseñanza. Restringidas a meras *presentaciones temáticas*, esta realidad siempre ha sido transparentada a las nuevas generaciones.

Como puede inferirse, esta limitación comprende a cualquier modalidad con la que se trabaje. No obstante, la situación se torna más crítica cuando sólo se cuenta con la clase magistral tradicional, en virtud de la relación entre el número de estudiantes y los recursos docentes disponibles.

Tratándose de una especialidad, como decíamos antes, es en el nivel de posgrado donde se estaría en condiciones de elegir y profundizar alguna de las múltiples líneas teórico - prácticas discernibles.

La presentación temática ha sido entendida por el equipo docente como alternativa pedagógica que pretende, a partir de la selección de disparadores de fuerte impacto -frases, refranes, aforismos, cuentos, testimonios, breves textos especializados, afiches, collages, videos, etc.- conmover al estudiante, presentando los diferentes hilos de una trama disciplinar y sus respectivos anudamientos, cruzamientos, rupturas, suturas, continuidades y discontinuidades.

En el taller teórico estos disparadores formaban parte de las tareas de búsqueda del estudiante.

2) Ciclo de ateneos: El ateneo constituye una instancia formativa privilegiada cuando se lo concibe como espacio de legítima controversia, haciendo a un lado nuestras añoradas certezas y respetando nuestras inevitables diferencias.

Cada encuentro se organizaba en torno a problemas extraídos del trabajo de campo. Éstos eran presentados por cursantes de la nueva modalidad. Funcionaban con frecuencia quincenal, entre junio y octubre inclusive (actividad abierta, recomendada a cursantes de la otra modalidad).

Pretendimos en este sentido que el núcleo disparador de la reflexión lo constituyera **la construcción, complejización, análisis y determinación de estrategias alternativas en torno a un problema**, diferenciándose este enfoque del tradicional 'relato del caso clínico'.

Se procuraba trascender lo anecdótico y dialectizar la narrativa; generar una nueva trama discursiva que interpelara al acontecimiento o un recorte del mismo.

Cada uno de los subgrupos del taller teórico presentaría dos ateneos en el año, debiendo entregar con anticipación y por escrito la formulación del “material-problema” a los otros subgrupos y a los coordinadores.⁵

3) Trabajo de campo: Se llevó a cabo en centros educativos de diferentes niveles del sistema (inicial, primaria, media o terciaria). La inserción del estudiante en cualquiera de ellos constituía un requisito para cursar la presente modalidad. La asistencia al centro de práctica era de frecuencia bisemanal, duplicándose así la carga horaria prevista por la modalidad tradicional.

4) Supervisión docente: Espacio de análisis y orientación del trabajo de campo, de frecuencia semanal, la *supervisión* ha sido siempre un espacio personalizado. En él se discute en grupos aún más pequeños que lo previsto para el taller teórico, y se incorporan herramientas conceptuales, tomando en cuenta los diferentes aspectos implicados en el acto asistencial.

Un ámbito de estas características se torna propicio para que el pasante vuelque sus inquietudes éticas, sus ansiedades, sus respuestas transferenciales, etc. Más allá de la debida continentación que tal situación requiere, estos mismos ‘obstáculos’ resultan fecundos instrumentos para la comprensión de lo acontecido. Y es por eso el ámbito por excelencia en el que se prepara el ateneo, junto al supervisor.

5) Seminario de profundización: Es ésta una instancia de profundización en uno de los temas o problemas delimitados en el espacio teórico. Con las restricciones propias de los recursos humanos disponibles -una vez más-, se intenta brindar una oferta variada, que permita a estudiantes y docentes incursionar en sus legítimos intereses.

Estos seminarios son coordinados por profesionales invitados, que no integran el equipo docente estable, y que no siempre pertenecen a la disciplina psicológica. Por este motivo el seminario ha sido limitado a doce encuentros.

6) Muestra temática: Constituye una actividad de cierre del *taller teórico*; un espacio crítico - testimonial en el que los subgrupos

⁵ En el tipo de propuesta que se describe, el docente funciona como un coordinador de grupo.

utilizan recursos creativos para socializar una cuota parte del *capital formativo* acopiado a partir de su experiencia en el taller. Se invita a participar de esta actividad a los cursantes de la otra modalidad, a docentes de otras estructuras académicas y a quienes colaboraron con la propuesta en calidad de invitados.

Carga horaria semanal de la pasantía⁶:

Taller teórico:	1 hora, 30 minutos
Seminario:	1 hora, 30 minutos
Ateneo:	1 hora, 30 minutos
Trabajo de campo ⁷ :	4 horas
Supervisión:	2 horas
Total:	9 horas

A continuación se ofrece un diagrama de la relación pedagógica delineada, es decir, se dibuja con palabras el imaginario docente que sostuvo al dispositivo construido y por el cual debíamos responder:

DESARROLLAR UN PENSAMIENTO CRÍTICO

A TRAVÉS DE

UN APRENDIZAJE PERSONALIZADO

PRIVILEGIANDO UN TIPO DE VÍNCULO SUSTENTADO EN

UNA ASIMETRÍA ENRIQUECEDORA

QUE POSIBILITE :

»» LA CIRCULACIÓN MULTIDIRECCIONAL DEL SABER

POR OPOSICIÓN AL ESQUEMA DE UNILATERALIDAD JERÁRQUICA

»» LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO COGNOSCENTE

⁶ En ningún momento del año coinciden todas las actividades y horas descriptas.

⁷ Supone la elaboración de un 'Proyecto de Intervención' que tome en cuenta los factores institucionales en juego.

APROPIÁNDOSE Y ELABORANDO SUS CONFLICTOS COGNITIVOS

»» **LA SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO**

ESTRECHAMENTE VINCULADA A SU DIMENSIÓN ÉTICA

»» **LA SELECCIÓN DE INFORMACIÓN**

PRECIPITÁNDOSE FINALMENTE

»» **LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

**Primer movimiento historizador:
La insoportable gravedad del mercado**

Hechas las presentaciones del caso -el lector tiene a la vista una radiografía de la propuesta-, será oportuno retomar sin demasiada prisa el concepto de innovación en su contexto específico: la pedagogía universitaria.

En setiembre de 1996 se llevó a cabo en Montevideo el *Encuentro Constitutivo de la Cátedra UNESCO – AUGM ‘Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica en Educación Superior’*, en el que participaron ciento veintidós profesores de universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Anterior a la creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza (UdelaR), la mencionada cátedra dio un fuerte impulso a la pedagogía universitaria uruguaya.

Como puede inferirse, ya en este hito fundacional la innovación conquista un papel protagónico. Pero en lugar del ‘made in China’, luce un ‘enfoque tecnológico’.

Esta orientación pasó a formar parte del instituido de un movimiento académico que, en sus orígenes, había detentado un fuerte sesgo instituyente (innovador).

La consolidación de la temática como tópico indiscutible de la agenda oficial motivó múltiples encuentros y textos que la incluían.

En el período 2001 - 2005 la Comisión Sectorial de Enseñanza (UdelaR) financió ochenta y nueve proyectos de “Innovaciones en materia de enseñanza de grado”, elaborados y ejecutados por diferentes servicios de la Universidad. Y en el mismo período aprobó otros sesenta y ocho proyectos de “Nuevas alternativas metodológicas de mejora de los cursos presenciales de masas”.⁸

No es de extrañar entonces que alguna voz cuestionadora se hiciera escuchar. A propósito del *Primer Foro sobre Innovaciones Educativas en la enseñanza de grado*, organizado por la Comisión Sectorial de Enseñanza, en setiembre de 2001, la Profesora Elsa Gatti denuncia su percepción de una *moda de la innovación*, una suerte de **“innovomanía”**. Dice también que muchas veces las propuestas alternativas no son más que variaciones o novedades *“que garantizan la continuidad orgánica de los modelos avalados por el sistema hegemónico de producción y distribución del conocimiento, y legitimados por la tradición académica.”* Más adelante agrega: *“Creo que en el campo de la educación -más que en ningún otro- el binomio continuidad - ruptura actúa como matriz articuladora de cualquier proyecto que pretenda incidir profundamente sobre la práctica.”* (pp. 24-25)

Tampoco es casualidad lo ocurrido dos meses después en la Facultad de Psicología, en ocasión del encuentro financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza: **“La Docencia en los Servicios de Atención a la Comunidad en la Formación del Psicólogo: Hacia una conceptualización basada en diez años de experiencia”**. En posición de discutidora, quien aquí escribe⁹ sostiene allí: *“...los presentes trabajos destacan en mayor o menor medida el carácter novedoso de sus propuestas, adquiriendo su máxima expresión en el título ‘Foro sobre Innovaciones Educativas’ (...). Más allá y más acá del acto fallido que el propio título delata, quisiera utilizarlo como pretexto para pensar juntos el tema de la innovación...”* (p. 46) Afirma luego que a pesar del énfasis declarativo en lo novedoso, los tres trabajos se ocupan de realizar una labor historizadora que apunta a rescatar las raíces identitarias de los Servicios: *“Creo que en la aparente contradicción entre lo nuevo y lo viejo se juega uno de los aciertos de esta reflexión en torno a la docencia. Quedaría pendiente, entonces, la tarea de articular ambas coordenadas temporales, instituyendo un*

⁸ Datos extraídos de la página web de la C.S.E.

⁹ En el original presentado al concurso en lugar de “quien aquí escribe”, decía: “la Profesora Alicia Kachinovsky”. Tampoco fue modificado con motivo de su posterior publicación.

diálogo fecundo entre lo que pretende ser innovador y aquello que perdura en su calidad de vigente.” (p. 46) Corolario de la afirmación anterior, se los desafía a pensar la docencia en estos servicios como el proceso educativo impartido en las *escuelas gremiales* de la Edad Media.

No debería quedar ya duda alguna sobre la alta cotización alcanzada por la innovación en los ‘mercados académicos’ (aunque ello no alcance para justificar un subtítulo). Tal vez sí falten detalles importantes para imaginar el terreno ideológico en el que se ha dado este proceso: la concepción de la educación como empresa.

No importa demasiado si los recintos escolares fueron pensados ayer como lugares de encierro (fábricas foucaultianas) y hoy como gases evanescentes (empresas deleuzianas); en ambos casos la pretensión de obtener un producto comercial o un capital financiero menoscaba cualquier apuesta al humanismo.

El demos universitario naturalizó con sorprendente rapidez las narrativas pedagógicas que hacen gala de una jerga empresarial, para las cuales las *inversiones* proyectadas deben seguir el criterio de la mayor *rentabilidad*. Hay palabras que, en tal sentido, parecen más apropiadas: *eficacia, eficiencia, excelencia...* ¿Quién podría oponerse a ellas?

Sólo quien se obstine en recordar...y concluya que en nombre de esas mismas expectativas -muy loables en apariencia- alguien pudiese atreverse a reconstruir “*The wall*”.

Entonces habría que tomar otro camino para interrogar la innovación. La ingenuidad de siempre hace creer que todo ha de aclararse en terreno neutral; hacia él nos dirigimos ahora, para dar testimonio de un sorprendente destino.

El nuevo recorrido, señalado por el pensamiento de Bajtín, nos advierte: “*Los significados neutros (de diccionario) de las palabras de la lengua aseguran su carácter y la intercomprensión de todos los que la hablan, pero el uso de las palabras en la comunicación discursiva siempre depende de un contexto particular.*” (p. 278)

Dice asimismo que es imposible comprender el estilo de un enunciado sin tomar en cuenta los múltiples matices dialógicos que lo conforman, ya que el enunciado “*no está dirigido únicamente a su objeto, sino también a discursos ajenos acerca de este último.*” (p. 284)

Bajtín nos retrotrae al ‘contexto’ en el momento en que pretendíamos escapar del mismo, rumbo a la neutralidad. De todos modos insistimos...

innovación. (...) Acción y efecto de innovar. // 2. Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado.

Cuando incluso la palabra ‘neutra’ denuncia una coincidencia circunstancial poco feliz e inesperada -¡su majestad el mercado!-, es momento de emprender el retorno.

Segundo movimiento historizador: Re visitando el concepto de innovar

Entre los sinónimos de *innovar*, ‘crear’ e ‘inventar’ son los que nos acercan a una configuración etimológica más prometedora. Encontramos al primero (crear / creare) a partir de **criar** (1097) -nutrir, educar e instruir-, llevándonos así a una diversidad de acepciones en referencia a crear: engendrar, procrear y producir de la nada. A propósito de los múltiples derivados, destacamos: “*Recrear* (propiamente ‘reparar las fuerzas’), 1438, lat. *Recreare* ‘restablecer, reparar’; *recreo*, 1737; *recreativo*; *recreación*; *recriar*, *recría*.” (p. 178)

En cuanto al segundo sinónimo (inventar), figura como uno de los derivados del verbo **venir** (h. 1140). En su forma latina (*venire*) se define, para nuestra sorpresa, como ‘ir’ o ‘venir’.

Sin embargo, un hallazgo mayor nos espera: conviven en la misma familia ‘inventar’ y ‘eventual’ (del lat. *eventus*), definido este último como ‘resultado, acontecimiento’. (p. 601)

Pensar el concepto de *innovación* desde la perspectiva del acontecimiento implica reconsiderar las coordenadas conceptuales. Quizás por eso, con renovadas expectativas, proseguimos la búsqueda de los orígenes. Y así arribamos a **acontecer** (h. 1140), entre cuyos derivados vuelve a emerger el *acontecimiento* (2ª

mitad S. XIII), como aquello ‘que puede o no suceder’, “1615, tom. del lat. *contingens*, -tis, *participio de contingere*; en el sentido de ‘lo que toca a cada uno’, ‘cuota’...” (p. 25)

El cambio sustancial que acá se produce, al son del acontecimiento, es la rectificación de un enfoque que ponía su acento en las tecnologías educativas y en la homogeneización de las respectivas prácticas. Ya no se espera agregar nuevos capítulos al cuerpo prescriptivo de la Didáctica; difícilmente haya algo que agregar.

Lo novedoso reposa en la singularidad del propio acontecimiento y, más aún, en el rescate de la singularidad del sujeto educativo. Un sujeto institucionalmente pensado como plural, para el cual se han buscado regularidades intrínsecas que pauten las acciones pedagógicas y las estrategias didácticas.

Los efectos de *abolición subjetiva* que estas particularidades (¿psicológicas?) han tenido justifican la respuesta antagónica de otras líneas de investigación en curso, con pretensiones instituyentes. Tómese como ejemplo de ello al grupo docente liderado por Luis Behares¹⁰ y su línea **“Lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad”**.

Lo novedoso puede estar también en la preocupación y consideración ética del otro, aunque esto nunca haya sido puesto por escrito en la propuesta. La experiencia transitada poco tiene que ver con lo explícito; por el contrario lo que allí operó pasa a la cuenta del *currículum oculto* (no es consecuencia de una propuesta innovadora per se ni producto de su planificación y contenidos). Es efecto del espíritu innovador presente en quienes la gestamos y luego la llevamos adelante.

La variable ética que se pretende subrayar se relaciona con un vínculo entre estudiante(s) y docente(s) atravesado o mediatizado por la relación de cada uno de ellos con el conocimiento. Las inevitables diferencias que se producen en este encuentro son motivo impostergable de reflexión pedagógica.

Reconforta saber que es una preocupación compartida y presente en otros espacios. Así ocurre en la fundamentación de un posgrado virtual de la FLACSO (Argentina), “Experiencia y Alteridad en Educación”: *“se trata de pensar la experiencia y la alteridad como aquello que nos pasa (y no, simplemente, como aquello que*

¹⁰ El Profesor Agregado Luis E. Behares es encargado de ‘Psicología de la Educación y Didáctica’; Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR).

ocurre), como aquello que puede provocar el acontecimiento y, en síntesis, como aquello que al acontecernos se torna alteridad en nosotros mismos.”

Al preguntarse por el ser, el filósofo Emmanuel Levinas postula una exterioridad al mismo irreductible; la alteridad debe ser conservada (no ‘asimilada’). Descarta la reducción de la otredad al sí mismo, a diferencia de otras tradiciones filosóficas, y plantea que cualquier supuesta ‘apertura’ exige el reconocimiento del otro como *lo que no soy*.

Pretender *traducir* (completamente) al otro, sería reducirlo a *una lógica de lo mismo*; exterminarlo. De todos modos su muerte tampoco lo haría más accesible, porque por más extensa (terrible) que sea la dominación sobre él, no es posible ‘poseerlo’.

¿Cuál es entonces la alternativa pedagógica? Sin pretensión de generalizaciones que no comulgan con prédicas de restitución singular, se apela acá a la transmisión de una experiencia. El ‘**efecto de transmisión**’ que se persigue es en sí mismo una respuesta posible. Pero ya no queda claro quién sería el ‘receptor’ de este eventual efecto: ¿el lector de la experiencia relatada o el sujeto de la experiencia vivida?

Tal vez sea válido pensarlo en ambos casos. Por ahora podemos reseñar lo que ocurrió a punto de partida de lo experimentado: la creación de una **intertextualidad**. Y es ésta una de esas marcas que reclaman el estatuto escrito que estas líneas otorgan.

Sería demasiado engorroso dar testimonio de los diferentes modos de expresión de esta intertextualidad. Pero sí es posible decir que aquellas voces no incluidas en el texto original de la propuesta (innovadora) introdujeron luego movimientos y existencias no previstos. La producción de un **hipertexto**, en el taller teórico, fue uno de ellos.

Más removedor aún -en el sentido de cambios en la disposición subjetiva de los involucrados- tiene que ver con la necesidad de admitir como docentes que los estudiantes ocuparan, de modo aleatorio, la posición de enseñantes.

La fundación de la subjetividad descansa en la sujeción al otro, condicionándola en virtud de una heteronomía que se opone a la ilusión de una constitución autónoma del sujeto. La educación no puede soslayar esta circunstancia, haciendo uso de ella con fines de reproducción de lo establecido.

Cuando el trabajo se desarrolla en un contexto universitario, poder hacer explícitas las diferencias teóricas y dar cabida a la ‘confesión’ de nuestras creencias, es ingresar en una ética del trabajo intelectual que debería ser condición de existencia de la educación superior.

Lo innovador -se insiste acá- consistió en poder acercarnos al otro cuando se presentaba, aunque más no fuera en el plano intelectual, como ‘depositario de lo propio rechazado’.

La creación de una trama subjetiva

Para la presente concepción, lo sustancial de la función docente no consiste en la creación de sofisticados dispositivos didácticos. Antes se trata de habilitar la producción de lo inesperado, no como apuesta a la individualidad de un mercado epistémico, sino como concierto de matices subjetivos que habrán de configurar diversas tramas. Por ello, a continuación, apenas nos proponemos brindar algunas trazas de esas figuras logradas:

□ Primera escena: ateneo clip

Los presentadores -pasantes- inauguran el ateneo incluyendo información adicional, aspectos éticos implicados en el ejercicio responsable de la profesión e hipótesis teóricas a discutir. Hacer explícitos los marcos conceptuales que sustentan sus hipótesis no implica desconocer que el vínculo entre práctica y teoría no constituye una relación de correspondencia biunívoca.¹¹

Un segundo momento permite la complejización del problema (corrimiento de una posición dilemática frecuente).

El cierre, a cargo del pasante en *posición de sintetizador*, supone la lectura de aquellos aspectos más relevantes confrontados.

□ Segunda escena: instantáneas del taller teórico

- Se extiende el tiempo curricular establecido en los papeles, sin que docentes o estudiantes puedan recordar los plazos

¹¹ La presentación de reseñas bibliográficas puede ser un buen recurso argumentativo para aquéllos que se inician en estas clásicas retóricas.

prescritos o se preocupen por ir a leerlos al documento correspondiente.

- Pares e impares -estudiantes y docentes- deben rebatir con insistente fuerza la exigente auto evaluación de algunos subgrupos.
- Los subgrupos intercambian los trabajos escritos producidos e intervienen como rigurosos discutidores de los mismos. Y sin embargo, no pueden aceptar el lugar de 'calificadores' de sus pares.
- Un estudiante revierte su impuntualidad después de algunas 'bromas' que resguardan la importancia de su presencia.

□ **Tercera escena: figuras en off**

- En el presente año el equipo docente asume el desafío de reconsiderar el enfoque de las prácticas pre - profesionales (pasantías) y sus fundamentos teóricos, con motivo de las agudas críticas y los responsables aportes volcados por estudiantes en ateneos y taller teórico.
- La desaparición del anonimato masificador no sólo se limita a los espacios docentes; persiste en los encuentros casuales entre docentes y estudiantes protagonistas de la experiencia. Sea apenas un saludo, un breve comentario o una conversación más prolongada, cualquiera de estos gestos llevan la marca de un acontecer atravesado por indelebles lazos afectivos.

Innovar: ¿un instante fugaz y creativo?

La propuesta en su conjunto -en particular el taller teórico y los ateneos- adoptó el carácter de un desafío. Por un lado, al considerar la educación desde una perspectiva filosófica, de donde el 'no ser' no es -como diría Levinas (2000)- lo opuesto al ser; es

sólo una cosa que es 'lo otro'. El 'no ser' tiene existencia y pleno derecho a la misma.

Por otro lado, al permitir pensar una vez más la educación como proyecto político, acercándonos a una pregunta radical: ¿es lícito proponer **una educación anti – fascista?**

Inspirados en Emmanuel Levinas (2002), Carlos Arévalo y Nelson Gottlieb¹² discuten la viabilidad de una experiencia -clínica para ellos, educativa en nuestro caso- en donde no se excluya al/lo otro. Toman el concepto de acontecimiento en un sentido disruptivo, capaz de generar una subjetividad nueva que escaparía al control del poder (nunca pasible de ser planificada).

Veamos entonces cómo el concepto de innovación puede remitir tanto a la idea de retorno a un estado anterior (su antigua acepción) como a lo más novedoso (aunque no pueda hablarse nunca de una novedad absoluta).

Para la primera posibilidad, encontramos un estudiante que se pensaba a sí mismo. Implicado en la tarea que realizaba, no sólo exponía en el ateneo los actos y efectos de su práctica sobre los miembros de la comunidad afectados; problematizaba su propia afectación.

Así podemos remontarnos al medioevo. Si se acepta poner entre paréntesis el sesgo confesional de su doctrina, los aportes de San Agustín reivindican vigencia: "*Noli fora ire, in te ipsum redi: in interiore homini habitat veritas.*"¹³

Necesaria, pero no suficiente, la sentencia de San Agustín podría limitar la concepción de la formación universitaria a un regreso o repetición de lo mismo, bajo la forma de una mónada enclaustrada. Por eso es preciso introducir un movimiento dialéctico en el seno mismo del concepto de innovación, apelando al encuentro con el otro con el que habrá de construirse la intertextualidad.

Tarea imposible que describe un horizonte a alcanzar si, como dice Alain Badiou (2001) "*...la inscripción de la ajenidad del otro es una tarea infinita.*" (p. 82)

La arista novedosa de la innovación consiste en el efecto de producción subjetiva que acontece, a propósito de un encuentro que deja marcas¹⁴. Encuentro siempre imprevisto como tal.

¹² Comunicación personal.

¹³ *No vayas fuera, retorna a ti mismo: en el interior del hombre habita la verdad.*

¹⁴ En un ciclo de conferencias dictadas en Buenos Aires, en mayo de 2000, Badiou desarrolla su teoría del sujeto. Este filósofo plantea que si bien el sujeto surge en una estructura, e incluso

Dirá Badiou que éste es absolutamente contingente: *“...el encuentro como origen del amor, es, como todo origen, muy difícil de situar, de describir, de nombrar.”* (...) *“Lo que quiere decir ‘encuentro’ es que, en el origen de todo amor, hay un azar.”* (p. 83)

¿Qué nos ha llevado hasta el amor en el contexto de una propuesta educativa? No sólo el considerarlo un ingrediente inapelable cuando de educación se trata, sino también por encontrar en el filósofo un sendero hacia la interrogación de las diferencias en el vínculo educativo.

Única prueba de la existencia de la humanidad, *“...el amor es siempre la puesta en escena de esta diferencia.”* (p. 76) Se refiere así a una diferencia entre dos posiciones que, con fines didácticos, denomina ‘posición hombre’ y ‘posición mujer’, porque desde hace mucho designan “una especie de paradigma de la diferencia” (p. 79) El amor comienza por un acontecimiento que Badiou llama *el encuentro*: *“Cuando hay amor (...) se ve a la vez la unidad y la diferencia. Llamaré amor a esta experiencia de encuentro en la que se hace visible a la vez el contacto (...) y su irreductible diferencia.”* (p. 77)

También en la escena docente hay amores que matan: que anulan, avasallan, encandilan y desconocen el pensamiento del otro. ¿Cómo escapar o elaborar nuestra tendencia a la imposición? ¿Por qué nos resulta tan desestabilizador aceptar que el otro es distinto?

Por eso no es posible encontrar lo auténticamente innovador en el a priori de la tarea programada o en el proyecto escrito; sí en los intersticios de estas propuestas.

El instante fugaz y creativo -el acontecimiento- está fuera de libretto; escapa al intento de control de la situación, modifica el orden de lo planificado. Lo innovador sólo podría descubrirse, desde esta perspectiva, en el a posteriori de la puesta en marcha de la propuesta y su ulterior tematización.

Y entonces... Del mismo modo que el estudiante interroga a la teoría desde su práctica y a la práctica desde su(s) teoría(s), con el pretexto de compartir esta experiencia es el docente quien procesa (antes allá y ahora aquí) su práctica educativa.

la atraviesa, no es un efecto de ésta. Para comprender el sujeto no alcanzaría entonces con pensar la estructura; sería necesario una suerte de suplemento azaroso que es, precisamente, el acontecimiento. Para esta teoría todo sujeto es, entonces, una novedad.

Referencias bibliográficas

Badiou, A. (2001). [2000]. El amor como escena de la diferencia. En Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (Autor). **Hermanos: psicoanálisis de las configuraciones vinculares**. T. XXIV, n° 1 (pp. 69-91)

Bajtín, M. M. (1990). [1979]. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI.

Behares, L. et al. (2004). **Didáctica mínima: los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros.

Buschiazzo, O., Contera, C. y Gatti, E. (Eds.). (1999). **Pedagogía universitaria: presente y perspectivas**. Montevideo: UNESCO-IESALC-UDELAR-AUGM.

Corominas, J. (1997). [1961]. **Breve diccionario etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Gredos.

Gatti, E. (2001). Foro de innovaciones: sol y sombra. **Revista Voces** (10) 24 - 25. [Montevideo: AELAC]

Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005). **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender: historias del aula universitaria**. Montevideo: Psicolibros.

Kachinovsky, A. (2001). Intervenciones de los discutidores. En: **La docencia en los servicios de atención a la comunidad en la formación del psicólogo: hacia una conceptualización basada en diez años de experiencia**. (pp. 46 - 49). Montevideo: Psicolibros.

Larroyo, F. (1973). **Historia General de la Pedagogía**. México: Porrúa.

Levinas, E. (2002). **Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo**. México: Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (2000). **La huella del otro**. México: Taurus.

Real Academia Española (2001). **Diccionario de la lengua española.**
Madrid: Espasa.

Soms, E. y Follari, R. (----). **La práctica en la formación profesional.**
Buenos Aires: Humanitas.