

Las reformas en la universidad y la resistencia al cambio

Reforms at the university and resistance to change

Sandra Del Vecchio^{1 2} e Hilda Difabio de Anglat³

¹ Universidad Nacional de Cuyo

² Universidad del Aconcagua

³ Conicet

Resumen

El presente trabajo busca promover la reflexión crítica sobre la asunción real de las reformas en la Universidad, a partir del tratamiento de la institución como escenario de las prácticas educativas. En ese contexto se analiza sucintamente el currículo como proceso y resultado de la cultura institucional; el lugar que ocupa la reglamentación en ella y la conceptualización de la resistencia al cambio, enmarcada en la línea de las representaciones sociales. A modo de síntesis se plantean algunos tópicos para la reflexión sobre las posibilidades de cambio, con el objeto de explorar el potencial para la acción (o para la inhibición).

Palabras clave: Reformas en la Universidad, cultura institucional, resistencia al cambio.

Abstract

This paper seeks to promote critical reflection on the real assumption of reforms in the university, from treatment of the institution as a setting for educational practices. In this context, this paper briefly discusses the curriculum as process and outcome of the institutional culture; the place of regulation in it, and the concept of resistance to change, framed along the lines of social representations. In concluding we state some reflections on the possibilities of change, in regards to a potential for action (or for inhibition).

Keywords: College reforms, institutional culture, resistance to change.

Correspondencia con los autores:

Sandra Del Vecchio, Universidad Nacional de Cuyo- Universidad del Aconcagua, Facultad de Ciencias Económicas – Escuela Superior de Lenguas Extranjeras .Martínez de Rosas 67. (5500) Mendoza. Argentina. E-mail: sdelvecchio@fcemail.uncu.edu.ar

Hilda Difabio de Anglat, Conicet, Centro de Investigaciones Cuyo, Primitivo de la Reta 522, 2º K, (5500) Mendoza, Argentina. E-mail: ganglat@gmail.com; centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar

Introducción

La cuestión acerca del cambio considerado como problema ha vuelto a tomar un lugar predominante en la discusión pedagógica (Flores-Kastanis y De la Torre Gamboa, 2010). Sin dudas, en esto influye el fenómeno internacional de reformas pedagógicas que ha comenzado en la mayoría de los países de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. Todas estas transformaciones tienen en común al menos tres núcleos temáticos: los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la enseñanza y la reforma del currículum. La mayor parte de las mismas se orientan desde las perspectivas del capital humano (menos liberales en países con tradición de Estados de bienestar), financiadas por fondos que exigen logros a corto o mediano plazo, lo que va imponiendo una cultura del cambio y la desaprobación de la resistencia.

En el nivel superior, las tendencias actuales centran los esfuerzos educativos en el sujeto que aprende, especialmente en relación con la disquisición sobre los nuevos perfiles profesionales:

(...) una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas, el cambio de énfasis del suministro de información (*input*) a los resultados de aprendizaje (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje (González y Wageenaar, 2003, p.74).

En este contexto parece de relevancia reflexionar -“a partir de la relación inversamente proporcional entre las propuestas de reforma de las instituciones de educación superior y los escasos indicadores de cambio real” (Del Vecchio y Guzner, 2008, p.1)- sobre las formas de resistencia que explican, en gran medida, sus modalidades, éxitos y fracasos. De allí que se analizará sucintamente el currículum como proceso y resultado de la cultura institucional; el lugar que le cabe a la reglamentación en ella, como el que ocupa una forma de rechazo más o menos velada: la *resistencia al cambio*, desde un enfoque socio-pedagógico y desde la particular mirada de la teoría de las representaciones sociales. A modo de síntesis, se plantearán algunos tópicos para la reflexión sobre las posibilidades del cambio, con el objeto de explorar el potencial para la acción (o para la inhibición).

Currículum: proceso y resultado de la cultura institucional

No parece posible, desde el punto de vista teórico, analizar las propuestas de cambio descontextualizadas del currículum que las genera y sostiene en vigencia. De acuerdo con Grundy puede considerarse que el currículum es una *construcción cultural*: “No

se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (...)” (Grundy, 1987, p.5).

Por ello, es necesario considerar que el currículum de las instituciones educativas proviene de la cultura de la sociedad que las contiene, ya que emerge a partir de un conjunto de circunstancias históricas y es reflejo de un determinado medio social. Es decir que, para entender el significado de las prácticas educativas que desarrollan determinados docentes, es necesario conocer el contexto social de la institución.

Sujeta a permanentes cambios, producto de sus crisis internas y sus necesidades de adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, la universidad se ha ido transformando en una institución particularmente compleja, en la cual -tal como sostiene Pérez Lindo (1995)- coexisten diversas culturas organizacionales. Por cultura organizacional se entiende:

(...) los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados. Estos modos sociales de acción están establecidos y son aplicados por los actores institucionales mientras pertenecen a los grupos de trabajo, incluyendo formas de interacción comunicativa transmitidas y mantenidas en el grupo, tales como lenguajes propios del sistema, liderazgo internos o preferencias (Etkin y Schvarstein, 1994, p.201).

Así, Blanco, Colombo, Crespo y García (2003) analizan que la cultura organizacional puede interpretarse como un marco de referencia compartido, con valores aprobados, maneras de pensar comunes, actos esperables en relación con entornos concretos, apropiados por los miembros de una institución. La cultura estampa, pues, las peculiaridades que orientan a la organización. En ese marco se define la cotidianeidad institucional en la que se desarrollan las acciones organizativas como la tarea docente, la toma de decisiones, la relación con los alumnos, entre otras.

Es, por otra parte, un dispositivo activo y movilizador de la organización, es un recurso que crea y modifica las relaciones internas y externas. Un recurso forjado y dinamizado por los participantes.

Dado que la universidad debe reinterpretar continuamente las finalidades educativas en función de las nuevas demandas que surgen y de los nuevos marcos explicativos, es relevante llevar la *interpretación culturalista* a la vida misma de la institución, a fin de comprender los modelos que se están suscitando a través de las diferentes prácticas docentes y deliberar sobre los valores que se transmiten a la luz de los modelos de sociedad, de profesional

y de persona a los que aspira. En este contexto se advierte la función eminentemente social de la institución educativa. Así, ella puede entenderse como un espacio de mediación cultural entre los significados, los sentimientos, hábitos, intereses, formas de pensar de la comunidad, del alumnado y de los docentes. Sin duda, este cruce de culturas produce en la universidad, tensiones, aperturas, restricciones y contraste en la construcción de significados y conductas.

En el contexto universitario tienen especial importancia el currículum prescripto o sistema normativo, el currículum en sus distintos niveles de concreción (macro, meso y micro), el sistema de comunicación, los fines y objetivos, los sistemas de evaluación. Todo esto funciona en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una particular trama de relaciones.

La interconexión de los citados componentes, a lo largo del tiempo, proyecta como resultado la red de lo que, de modo genérico, podría llamarse cultura institucional. Ella establece una manera idiosincrática e histórica de organizar y sostener la función específica; una determinada manera de “hacer” o “no hacer”, la cual aparece explicitada con marcas textuales como: “En esta unidad académica las cosas siempre se hicieron así”. “Esta manera de trabajar siempre nos dio resultado”.

A este entorno cultural institucional deben agregarse, ineludiblemente, los marcos disciplinares que en la universidad confieren una particular visión de la problemática en estudio.

Si bien un perfil institucional concreto confiere un estilo de funcionamiento propio, una idiosincrasia particular, es necesario agregar que una institución está en permanente proceso de construcción, reconstrucción y deconstrucción. Es decir, si bien hay prácticas instaladas, siempre operan fuerzas de oposición.

En este sentido, las corrientes institucionalistas francesas han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. Proponen la distinción entre *lo instituido* y *lo instituyente*: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo; lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación. Esta distinción es retomada por la teoría de las representaciones sociales, a propósito de explicar la tendencia conservadora de las mismas versus su disposición al cambio.

Así en la dinámica institucional se pone de manifiesto el interjuego entre estas dos fuerzas: lo instituido aparece como lo regulado, lo reglado y como las pautas de funcionamiento históricamente fundadas y lo instituyente como potencia opositora a lo instituido. Los actores establecen acciones para abordar problemas de un modo diferente de las normas ins-

tituidas. Por ello, puede afirmarse que ambas fuerzas son opuestas y complementarias ya que, de su dinámico inter-juego, germinan los procesos de innovación y cambio. Luego, variar posicionamientos solidificados en la institución, requerirá de negociaciones, ajustes y acuerdos para intentar conciliar los requerimientos y posibilidades individuales de los distintos actores y las necesidades institucionales. Sería necesario, entonces, que las significaciones y los valores dominantes fueran el producto de un proceso de discusión y búsqueda de acuerdos entre todos los actores de la Institución.

El paradójico lugar de la reglamentación

En el citado marco, las cuestiones normativas son sumamente trascendentes y no parece posible pensar una institución sin ellas. De hecho, la presencia de normas que regulan su funcionamiento es un elemento constitutivo de las instituciones.

Las normas regulatorias de las instituciones educativas -leyes, decretos, estatutos, resoluciones, normas de disciplina y acuerdos con otras instituciones- aluden tanto a cuestiones de índole laboral, organizativa como de carácter pedagógico didáctico.

Dicha normativa es usualmente profusa y ejerce un vigoroso efecto sobre los colectivos institucionales, tanto las normativas que se escriben dentro como las que se escriben fuera del establecimiento. Pasan a formar parte del ordenamiento de deberes y obligaciones con el fin de asignarlos, repartirlos o privarlos, lo que conlleva una regulación del funcionamiento de las relaciones contractuales.

Al señalar lo permitido y lo prohibido, la norma determina aquello que contará con aprobación y lo distingue de lo que será objeto de sanción. Por ello, despierta en los actores institucionales sentimientos de ambigüedad: es buscada para que proteja y simultáneamente es eludida; es deseada pero también se reniega de ella cuando se anhela mayor margen de libertad de acción.

La normativa institucional, entonces, puede funcionar como un tejido que sustenta a los individuos y les ofrece contención, como marco protector; a la vez, impone al sujeto los límites de su acción y, por ello, puede ser percibida como restrictiva. De hecho, la red conformada por el cruce de las normas, sostiene y sujeta, pero también entre hilo e hilo, propone zonas de libertad para los actores, dejando aberturas o intersticios para la libre interpretación y la acción creativa. Como plantearan Blanco, Colombo, Crespo y García (2003), en función del uso que se hace de esos intersticios, pueden presentarse distintos tipos de instituciones:

- *Instituciones que ignoran los intersticios:* el espíritu y la implementación de la norma son más rígidos que la propia letra de la norma.

- *Instituciones en que los intersticios generan una incertidumbre intolerable*: la norma se cumple “al pie de la letra” y se evita toda interpretación; como consecuencia, los espacios de libertad y poder de decisión son obturados por la ley de la casa.

- *Instituciones que usan los intersticios como sede de innovaciones pero con temor*: los cambios se dan en espacios reducidos y no se socializan, por lo que pasan a ser inoperantes a nivel institucional.

- *Instituciones que reconocen en los intersticios espacios de poder y libertad*: las normas, si bien prescriben, se transforman en continentes que solicitan y facultan exploraciones, dando lugar a diversidad de lecturas y, por ello, a “permisos” para innovar, en el marco de la normativa.

Como se advierte, los prototipos de cultura institucional así como los estilos de gestión facilitan o dificultan que los actores se apropien de los intersticios, por lo que es importante reconocer que cada actor social conserva un potencial instituyente que puede usar y toda norma ofrece alguna modalidad de intersticios para que los actores logren exhibir su creatividad. Una norma puede brindar muchas posibilidades, pero si los actores no vehiculizan las posibilidades explícitas del texto, ésta inutilizará su competencia para concebir consecuencias favorecedoras para el sistema.

En este sentido, las organizaciones educativas consiguen hacer uso de los resquicios que ofrece la normativa dominante. Cuando se diseña el currículum, cada institución decide la trama que le dará: cerrada de modo que no invite a los aportes individuales, abierta a estos aportes y a la innovación creadora o a alguna modalidad intermedia, según lo visto.

Ahora bien, en relación con la incidencia de condicionantes estructurales o agentes (externos o internos a la institución) que pueden impactar la misma, Butelman describe a la institución como un sistema complejo en una continua pugna:

En primer lugar con el contexto social, con el fin de mantener un cierto equilibrio entre las propias necesidades de supervivencia y las exigencias provenientes de los distintos centros de poder que las atraviesan y, en segundo lugar, con la exigencias y presiones procedentes de los deseos y las necesidades de los integrantes de cada institución (Butelman, 1998, p.35).

Es decir que el conflicto “en esencia un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos” (Jares, 1991, p.108)- se desarrolla en la institución en dos planos: entre la institución y su entorno y, también, en el interior de la propia institución. En el

primer caso, se trata de un conflicto por el control de las decisiones y, en el segundo, por la significación de los actos.

Así, todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Cuando los contextos son percibidos como culturalmente homogéneos no suelen aparecer conflictos; pero cuando estos se diversifican, suelen aflorar conflictos o choques culturales que los actores institucionales captarán o no, dependiendo de su propio bagaje cultural (Del Vecchio, Perín, Mauri y Pulitti, 1998). En este sentido, en cuanto a los estados de tensión y/o conflicto: “(...) pueden tener muy diversos grados de conciencia y, más a menudo de lo que sospechamos, pasar prácticamente inadvertidos para los actores, salvo como una oscura alarma o aprensión. A veces los conflictos son como los volcanes, que pueden permanecer inactivos, apagados, o sordos, hasta que entran en erupción” (Pithod, 2008, p.26).

La universidad como institución no es ajena al conflicto macro, meso y micro-organizativo. Prueba de ello es la inagotable nómina de reclamos políticos, económicos, académicos y administrativos, que alumnos, docentes, autoridades, sindicatos y organizaciones políticas y comunitarias en general, desarrollan con mayor o menor nivel de satisfacción en el escenario cotidiano de la institución.

En el caso de los docentes, también asistimos a una suerte de desconcierto por la velocidad de los cambios educativos ya que “no necesariamente cuentan con suficientes elementos para distinguir los supuestos en ellos, o los beneficios que realmente pueden lograr con su aplicación en el aula” (Díaz Barriga, 2005, p.1).

En suma, el ámbito universitario aparece como un escenario dinámico, atravesado por intereses encontrados y racionalidades conflictivamente superpuestas, con la consecuente circulación de distintas formas de resistencia que explican, en gran medida, las modalidades, éxitos y fracasos de los cambios propuestos.

La resistencia al cambio

El análisis cultural de las instituciones educativas trae, de suyo, aparejada la necesidad de detenerse en la problemática del cambio en educación o, para ser más consistentes con la teoría, de las dificultades subjetivas y sociales para cambiar. Por su lado, la discusión pedagógica en educación superior tematiza, indefectiblemente, el recorrido histórico, político, ideológico y psicológico de los cambios o, nuevamente, de las dificultades para los cambios.

Como es esperable, la referida discusión recae en las reformas de Plan de Estudios, como fusible institucional de los cambios educativos.

A partir de fines de los años 80, la cuestión acerca del cambio considerado como problema ha vuelto a tomar un lugar predominante en la discusión pedagógica (Flores-Kastanis y De la Torre Gamboa, 2010; Guerrero, 2005). Sin dudas, en esto influye el fenómeno internacional de reformas educativas que no sólo ha emplazado una sucesión de teorías relacionadas con la innovación y la efectividad del sistema educativo, sino que ha dado inicio a la propagación de distintas iniciativas específicas de transformación de las organizaciones educativas, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes.

Según dan cuenta la experiencia docente y la teoría socio-pedagógica, la apuesta por el cambio implica la exposición a la resistencia. En el entorno educativo, la resistencia al cambio se aprecia y se nombra a través de sus actores: profesores, estudiantes, autoridades, auxiliares administrativos, etc., se juzgan resistentes al cambio, en tanto colectivo o individualmente. En ese marco, la resistencia como una forma de conflicto surge, irrumpe, dialoga y explica.

Señala Guerrero (2005) que la cuestión de las resistencias en el ámbito educativo se relaciona directamente con la noción de cambio. En tanto el nivel superior aumenta notablemente su cobertura educativa, el nuevo rol que desarrolla en la sociedad se vuelve más evidente. Y ya que la educación tiene un profundo impacto en las transformaciones sociales mayores, no sólo se torna pertinente analizar la necesidad de cambiar y mejorar sino, también, las distintas orientaciones del cambio, el papel de los actores, el lugar del conflicto y de las resistencias.

Las resistencias en contexto

Parece pertinente iniciar este tópico reflexionando sobre el contexto en que aparece la cuestión sobre la resistencia. Este cuestionamiento se enmarca en un entorno en el que se valora el cambio como sinónimo de mejora, de perfeccionamiento o de progreso. Sin embargo, muchas veces se excluye en el análisis que el cambio trae consigo el conflicto, las resistencias y las discrepancias.

En la cultura de la eficiencia, el conflicto es indeseable, toda vez que del análisis del mismo se advierte que su único vínculo es con el fracaso y el costo. Desde estos supuestos emprender la cuestión del cambio y de las resistencias de modo constructivo es una labor muy ardua en las organizaciones educativas.

En ese marco, algunos teóricos del cambio en educación (Baroccio, 2000; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Giroux, 1992; Hargreaves, 1996) señalan que las resistencias sólo consiguen entenderse a partir del contexto social en el que tiene lugar la relación entre el agente introductor del cambio y los profesores. Estos autores concuerdan en señalar una serie

de factores que explicarían, en parte, los fenómenos resistenciales de los profesores:

En primer lugar, los autores coinciden en que las reformas tienen un carácter ahistórico, es decir, integran innovaciones dejando de lado las experiencias de las distintas organizaciones educativas. En ese marco las estrategias asumen dos líneas de acción, una que incumbe a la descentralización de la gestión y otra a los cambios en las prácticas didácticas. Ambas transformaciones son cambios en labores de gestión y en la tradicional forma de desarrollar las clases. Sobre esto último es de destacar, por ejemplo, la crítica sistemática a las clases expositivas bajo las cuales ellos mismos aprendieron a ser profesores. Así, el no tomar en cuenta la historia, silencia las experiencias de los profesores. En la misma línea de análisis, puede advertirse que, en las instituciones, apenas existen documentos que den cuenta de las formas de funcionamiento y/o prácticas pedagógicas de épocas pasadas, que pudieran enfocar los cambios de hoy. Puede decirse que en las instituciones educativas no existe cultura de asentar los sucesos históricos en documentos o registros. Quien llega a la institución debe exhumar la historia e indagar en los recuerdos que son expresados oralmente por los actores más antiguos.

En segundo lugar, los autores afirman que, en las organizaciones universitarias, existe una sobrecarga de los profesores. La mayoría de las innovaciones demandan descentralización, pero se acrecientan los dispositivos de control típicos de las nuevas rutinas de gestión educativa. Además, existe la tradición de atribuir a los profesores todos los males de la enseñanza. El cuestionamiento de la autoridad docente y el tratamiento que está recibiendo el tema del compromiso, disposición y actitud del profesorado, enuncian una suerte de juicio contra el profesor. Este juicio se convierte en un acrecentamiento de las exigencias sociales y trae como derivación inevitable la diversificación de responsabilidades y la intensificación del trabajo docente.

En tercer lugar, se señala que determinados cambios culturales han impactado en la actividad profesional de los docentes. La nueva valoración de la sociedad de consumo coloca el acento en el dinero, minusvalorando las profesiones simbólicamente relevantes. Esto ha desvalorizado la profesión docente, que no es una tarea para obtener un empleo con ingresos altos. También, la convivencia de diversas culturas en la institución y el significativo cambio generacional respecto de los alumnos hace muy difícil la profesión docente. En ese sentido, existe un cambio en la relación profesor alumno, pues se exige tolerancia a la cultura de los estudiantes y no parece darse una formación inicial del profesorado capaz de tomar en cuenta estos nuevos desafíos de los docentes.

Por último, puede reseñarse una distancia entre las exigencias de los profesores y las condiciones

laborales y recursos materiales en que se desarrolla su trabajo. La enseñanza universitaria es una educación masiva a la que llegan muchos alumnos que no necesariamente desean recibir una educación académicamente propedéutica, ni están motivados a aprender contenidos de una manera tradicional.

Resistencia al cambio y representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales (RS) designa el conjunto de saberes socialmente generados y compartidos con funcionalidades prácticas diversas en la interpretación y el control de la realidad. También puede definirse como la totalidad integrada de apreciaciones cognitivas (informaciones, conceptos, creencias, valores, predisposiciones, experiencias, etc.) socialmente adquiridas que se constituyen en recursos, referencias y racionalizaciones que manipula el sujeto para interpretar el mundo y conducirse en él.

Abordar el problema del cambio -social, cultural, educativo- desde la perspectiva de las RS exige considerar que no es el cambio *per se* lo que necesita ser entendido, sino las relaciones entre cambio y estabilidad (Moscovici, 1961; Rodríguez Romero, 2000). Esta es una idea central de la teoría y, también, un principio básico del modelo genético (Moscovici, 1981). En efecto, la noción de RS fue forjada precisamente para hacer frente a las relaciones entre el cambio y la estabilidad en sociedades donde “coexiste una pluralidad de interpretaciones y formas de organización del pensamiento, todas ellas sociales” (Moscovici, 1961, p.40), una pluralidad de puntos de vista vinculada al grupo, al debate y a la transformación. Es, dice el autor, una “sociedad de pensamiento”, caracterización que niega que “individuos y grupos estén completamente bajo la influencia de la ideología dominante” (Moscovici, 1981, p.183). La noción acentúa la agentividad de la persona y su participación permanente en la re-producción y transformación social de las RS a través de la comunicación y del discurso cotidiano.

De allí que es necesario explorar el modo en que la teoría conceptualiza la comunicación. Castro y Batel (2008) señalan que ésta se desarrolla en tres niveles: a) a nivel social, ya que las representaciones son difundidas por los medios de comunicación (Marková, 2003) y se incorporan a instituciones y prácticas culturales; b) a nivel contextual, en el cual “los seres humanos generan las representaciones” en tanto “se comunican con y actúan sobre otros” (Moscovici, 1984, citado en Castro y Batel, 2008, p.479), es decir, un espacio donde individuos copresentes discuten y aprueban opiniones divergentes o convergentes (Howarth, 2006); y c) a nivel individual, porque la comunicación también está presente en el debate interno de una personalidad dialogal (Billig, 1988). Estos procesos comunicativos, uniendo diferentes sub-sistemas, permiten al

nuevo conocimiento moverse a través de los campos sociales.

Por otra parte, la comunicación se asume como constitutiva de las representaciones, ya que éstas surgen de las relaciones entre el ego, el alter y el objeto. Ello significa que todos los encuentros con el mundo son mediados por relaciones, lo que determina que las RS se incorporen a tres dimensiones: una subjetiva, una objetiva y una intersubjetiva (Jovchelovitch, 2001), lo que las hace sensibles a los contextos y les permite formar el mundo, más que simularlo (Moscovici, 1998).

A su turno, conceptualizar la representación como constitutiva del mundo y como circulando en la comunicación que se revela en tres niveles, requiere su consideración como un fenómeno tridimensional -simultáneamente, individual, contextual/relacional e institucional/cultural-. Esta tridimensionalidad se hace muy clara cuando se considera de qué modo nuevas normas con fuerza institucional se difunden en el tejido social, algo que no puede dejar de afectar tanto relaciones como individuos, en una manifestación de la naturaleza no sólo psicológica sino, al mismo tiempo, social de los fenómenos representativos (Marková, 2003). Es, por lo tanto, inútil conceptualizar a las RS sólo como fenómenos culturales, o sólo como cogniciones individuales, porque dicha conceptualización no puede dar cuenta de los procesos que acaecen en el encuentro relacional, donde son traídas a la vida y pueden ser reiteradas o transformadas. Pero, el impacto del encuentro relacional tampoco puede entenderse si se olvida que la forma que asumen está determinada por las posiciones relativas de todos los interlocutores en relación con las representaciones pertinentes para lo que está siendo discutido o aprobado (Jovchelovitch, 2001). En este sentido, la interdependencia de las dimensiones institucionales, relacionales y personales de las representaciones invita a considerar que la comunicación, afirmando o impugnando el cambio propuesto, continuamente trata con estos tres niveles. A su vez, esto hace a las RS fenómenos heterogéneos que aseguran tanto la estabilidad como el cambio.

Una pregunta central respecto del cambio y la resistencia al mismo refiere a la relación entre ideas y prácticas, es decir, entre representaciones y acción. En la bibliografía especializada aparecen diferentes propuestas que destacan aspectos específicos de esta relación: a) la propuesta constituyente, en la cual la acción, más que *bajo* la influencia de la representación, es vista como parte de la misma (Wagner, 1998); b) la propuesta funcional, que ve las representaciones como acción, o como capaces “de hacer” cosas en el mundo (Howarth, 2006; Potter, 1998); c) la propuesta creativa, que pone de relieve que las representaciones tienen un papel en dar lugar a acciones humanas antes inexistentes (Moscovici, 1961) y que, por ello, pueden transformar y a veces eliminar los viejos modos de acción.

“Estos tres aspectos no siempre son considerados en conjunto, pero el estudio del cambio y de la resistencia al cambio no puede pasar por alto sus interconexiones” (Castro y Batel, 2008, p.481).

Para la consideración conjunta de estos factores, es útil recuperar la distinción formulada por Harré (1998) entre representaciones trascendentes o inmanentes a una práctica, según existan o no independientemente de la práctica para la cual son relevantes. Esta distinción sugiere que las RS tienen dos formas de estimular el cambio: a) como propuestas trascendentes, que luego son discutidas y apropiadas para convertirse en compartidas -el caso del psicoanálisis en Francia en los años cincuenta (Moscovici, 1984, citado en Castro y Batel, 2008)- y b) como representaciones inmanentes que emergen de las prácticas y después se re-construyen desde el exterior (Harré, 1998), como algunas representaciones de la locura (Jodelet, 1989).

De este modo se pone en primer plano el papel del tiempo en la dinámica de los procesos representativos en sus dos fases de emergencia y generalización del cambio. Durante la primera, alguna idea innovadora -inicialmente defendida por una minoría- puede convertirse en una moción trascendente (ej. una nueva normativa que se propone a toda la comunidad), aunque el cambio puede comenzar también en las propias prácticas (Wagner, Duveen, Themel y Verma, 1999). Durante la fase de generalización, se discuten con amplitud las potencialidades creativas de la nueva propuesta trascendente; a veces, al final de esta fase, las RS trascendentes se vuelven inmanentes. El debate a menudo propicia campos híbridos de representación que acomodan viejas y nuevas ideas juntas (Castro y Batel, 2008).

La distinción de Harré (1998), por consiguiente, permite explicar el hecho de que las representaciones trascendentes en ocasiones rápidamente alcanzan el nivel de acuerdo público, aunque su potencial creativo para iniciar nuevas prácticas siga siendo pobre. Se puede comprender entonces un fenómeno recurrente de nuestras sociedades: un acuerdo generalizado con la normativa de las nuevas ideas, acompañado de un consenso mucho menos generalizado en el nivel de las prácticas. Esto a menudo sucede por la distinción entre el caso genérico, para el cual hay aceptación, y el particular, para el cual puede haber rechazo (Castro y Batel, 2008). En este sentido, la hibridización puede ser instrumental para mantener no coordinadas normas y prácticas; puede explicar, por ejemplo, por qué el índice de donación de órganos es bajo incluso entre aquellos que apoyan la donación.

Ahora bien, según el profundo análisis de Meira Cartea (2005), el cual se sigue en el siguiente desarrollo, las argumentaciones sobre las circunstancias del cambio educativo y la resistencia al cambio revelan la permanente negociación que tiene por objeto influir en las RS de los docentes, es decir, moldear

las imágenes e interpretaciones que elaboran. En el estrépito de este verdadero *altercado simbólico* se intentan desactivar aquellas ideas, creencias o valores que resultan más amenazadores para los intereses de determinados sectores.

Entonces, es fácil justificar, en principio, por qué las RS son un tema importante en el análisis de la resistencia al cambio. En cierto sentido, la materia prima con la que se trabaja en educación, aquello *sobre lo que y con lo que* se cimientan las prácticas y se establecen objetivos de cambio más o menos realistas, son las RS de determinados problemas de los destinatarios de las acciones -individuos o colectivos sociales-. En función de estas representaciones construidas individual y socialmente se puede otorgar significado y sentido al mundo circundante, compartirlo con otros, alinear actitudes y comportamientos respecto de él -en este caso, explicar el cambio o la resistencia-.

En ese argumento, Meira Cartea (2005) analiza que las RS permiten a las personas y a los grupos humanos, en la medida en que son construidas, compartidas y contrastadas en procesos y contextos de interacción social, establecer una imagen más o menos coherente, lógica y estable de cómo es el mundo, de cómo lo ve uno mismo y de cómo lo ven los otros. Esta imagen es vital para poder regular y coordinar de modo experto las acciones colectivas en la vida social, así como para entender y dotar de significado y sentido el complejo mundo que compone la cotidianidad. Dichos significados se comparten con otros, desde aquellos que forman el círculo inmediato de relaciones interpersonales (la familia, la comunidad, el medio laboral y el educativo, etc.), hasta los aglomerados sociales más amplios de los que el individuo forma parte (ciudadanos, miembros de una clase o grupo social, habitantes de una nación o estado, componentes de una etnia o cultura, creyentes de una religión, etc.).

Para poder desarrollarse con cierta fluidez en los contextos habituales, es preciso que el individuo conserve una serie de representaciones relativamente constantes sobre la realidad. Desde este punto de vista, es posible afirmar que la imagen que se tiene de la realidad, de cómo es y de cómo funciona, depende de procesos de categorización cognitiva y social de carácter subjetivo e intersubjetivo. Así, la realidad en general y la realidad social en particular, no pueden existir sin las representaciones que construyen los individuos para atribuirles una serie de significados que las hagan inteligibles y que les permitan actuar en ellas, tanto individual como colectivamente. Sólo es posible entender la realidad “a través de los modelos que construimos para explicarla” (Gómez-Granell y Coll, 1994, p.8). Esta afirmación supone que la realidad es la imagen que la persona tiene de ella y que es esa imagen (y no la realidad misma) la que sirve de guía primordial para emplazar los comportamientos y decisiones individuales y sociales.

Para que esto se produzca, es insoslayable la consideración del lenguaje como principal dispositivo de mediación entre la realidad y los individuos ya que permite categorizar el pensamiento y, también, conceptualizar la realidad, atribuyendo significado a los conceptos, connotándolos e intercambiándolos con quienes comparten el mismo código lingüístico y, habitualmente, el mismo entorno social y cultural.

En términos de la posibilidad de introducción de cambios institucionales, los que suelen ser propuestas trascendentes, es sabido que gran parte de la energía debe disponerse a negociar la realidad, a entender el punto de vista de otros y a refinar el propio. Esta disipación de energía es necesaria, no obstante, ya que sólo así es posible acordar significados y cursos de acción compartidos. Como se expresara, esta negociación no puede darse sino por el lenguaje, toda vez que un concepto, una palabra, son mediadores simbólicos que expresan significados que son a la vez personales y sociales. De hecho, la etimología del término "concepto" (del latín *cum+cepi*) remite a "asir fuertemente"; los conceptos son formas simbólicas a través de las cuales se atrapa y captura la realidad o, como expresa sugerentemente J. Ibáñez (1994) son modos de colonizar el tiempo y el espacio, es decir, un modo de apropiación.

Pero, los conceptos no son una fotocopia de la realidad, sólo dan de ella una visión aproximada; por ejemplo, los conceptos que utiliza la persona en la vida cotidiana son más imprecisos que los propios de la sistematización del conocimiento científico, cuyo significado tiene un alto grado de correlación entre quienes integran la comunidad sociorretórica de practicantes de una ciencia. Es por ello que la dinámica del cambio institucional obedece, en gran medida, a las RS como un producto idiosincrático -que manifiesta la personalidad única de cada individuo- y como un producto social, fruto de las regularidades socio-estructurales y las creencias compartidas con otros, producto de la negociación de significados y de la impronta, siempre ineludible, que le darán los contextos culturales, tiempos históricos, grupos y categorías sociales delimitados (etnia, clase social, edad, sexo, profesión, entre otras) a las que pertenece.

Frente a este enfoque dialéctico algunas explicaciones atribuyen al contexto social, a la estructura y a las instituciones socializadoras, un rol concluyente en la formación de una perspectiva del mundo; desde este punto de vista, lo social se impondría sobre lo individual (Bourdieu, 1996; Durkheim y Mauss, 1996/1902; Mannheim, 1997; Moscovici, 1986; entre otros). Por el contrario, las elucidaciones que enfatizan en la subjetividad asignan al individuo un gran margen de autonomía cognitiva en la configuración de la realidad y en la disposición de sus prácticas sociales; aquí, la percepción y construcción individual del mundo se impondría sobre

las constricciones sociales (Ibáñez, 1994; Von Foerster, 1989; Von Glaserfeld, 1994; entre otros).

Trascendiendo las tensiones antagónicas expuestas, lo axiomático es que las RS han de mantener una continua tensión entre estabilidad y cambio. Han de ser, al mismo tiempo, estables y resistentes al cambio ya que sería considerablemente costoso, tanto desde el punto de vista cognitivo -para la estabilidad psíquica del individuo- como desde el social, estar inacabadamente examinando y cambiando los significados de la realidad. El costo psicológico sería, sin dudas, inseguridad, desorientación, desconcierto, anomia, entre otras manifestaciones, y la alineación de acciones colectivas con otros se tornaría irrealizable. No obstante, las RS también deben variar para resignificar y responder a aquellas nuevas situaciones que no logran ser interpretadas desde representaciones ya configuradas.

La disposición institucional está continuamente amenazada por la presencia de realidades que no tienen sentido en sus términos. Todo cambio social, por ello, precisa y lleva un cambio en la definición de la realidad y este hecho es el que emparenta a la necesidad y viabilidad de los cambios con las RS.

Como se advierte, todos los argumentos inciden, implícita o explícitamente, en la dificultad para dar el paso de las RS como conocimiento a la representación social como conocimiento funcional o como conocimiento creativo, que sirve para orientar pragmáticamente la acción, concretamente la acción de cambio, por demás necesaria en algunos temas universitarios.

A modo de síntesis

La institución educativa en general, y la universitaria en particular, halla en la variedad de sus miembros el recurso primordial para concebir proyectos pedagógico-institucionales, avanzar en su cimentación y mejoramiento y precisar vías alternativas de abordaje y resolución. Pero dicha heterogeneidad es también uno de los desafíos más relevantes a fin de aunar criterios y de alcanzar una visión compartida sobre los objetivos por alcanzar y los procedimientos por priorizar.

La dimensión intersubjetiva de la reforma, que constituye una urdimbre siempre dinámica de interacciones, admite un proceso de negociación, de redefinición de juicios y estrategias individuales y grupales, con el consiguiente replanteo de actitudes y alianzas. La identidad y cultura de la institución, sus valores propios, su particular historia y perfil sociocultural, harán las veces de marco referencial o macro-criterio, actuando como factor regulador y modelador sobre la dinámica de tales procesos colectivos.

La perseverancia en la construcción de acuerdos requiere la identificación y análisis de los factores críticos, de las circunstancias de conflicto y de los elementos que introducen rigidez en los procesos y situaciones de la vida académica. Presupone, entonces, propiciar las condiciones ineludibles para que cada miembro pueda reflexionar acerca del sentido de sus prácticas usuales y su relación con tales aspectos críticos. Una participación fructuosa de los actores institucionales en la dinámica colectiva, sólo se obtiene cuando estos sienten la necesidad (provocada o espontánea) de llevar a cabo dicha reflexión y constatan que se habilitan, en cantidad suficiente, vías alternativas para la implementación de las reformas necesarias. Sin un proceso de elaboración intersubjetiva, es imposible evaluar la situación presente y especular sobre estrategias posibles de cambio.

En el marco de enfoques institucionales que estimulen las elaboraciones alternativas, diferentes y la exploración crítica de las propuestas de transformación, resultará ineludible el ejercicio de explorar cuáles son los componentes de los procesos representacionales y qué líneas de resistencia o de predisposición a la acción los componen. Se trata de indagar el grado de congruencia de las representaciones con la realidad, en su nivel de articulación, desde la amalgama escasamente estructurada hasta la configuración de teorías implícitas y explorar así su potencial para la acción (o para la inhibición). En la pesquisa por los acuerdos germinará la interpelación sobre el sentido y el valor de los puntos de vista, las categorías y criterios institucionalmente preponderantes y sobre las posibilidades de originar cambios sobre los mismos. Se trata de un verdadero proceso de capacitación profesional, basado en una tarea de indagación cualitativa. La relevancia, a nivel institucional, de las decisiones definidas de esta manera, viene dada precisamente por su carácter de elaboración consensuada.

Referencias

- Baroccio, R. (2000). *La resistencia al cambio: Estrategias no convencionales para construir apoyo para el cambio*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Billig, M. (1988). Social Representation, Objectification and Anchoring: A Rhetorical Analysis. *Social Behavior*, 3, 1-16.
- Blanco, M.; Colombo, G.; Crespo, M. y García, W. (2003). Seminario Evaluación y promoción en la formación docente y educación. Dirección de Educación Superior. Disponible en: <http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109IS0039/> Evaluaformadocente.htm Octubre 2008.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Butelman, I. (1998). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, P. y Batel, S. (2008). Social Representation, Change and Resistance: On the Difficulties of Generalizing New Norms. *Culture & Psychology*, 14(4), 475-497.
- Del Vecchio, S., Perín, T., Mauri, O. y Pulitti, M. (1998). La expresión a través del arte con adolescentes y jóvenes especiales. En: M. V., Gómez de Erice (Comp.). *A propósito de los viejos y nuevos problemas educativos*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- Del Vecchio, S. y Guzner, C. (2008). *Currículum por competencias en la Universidad: Un abordaje desde la resistencia al cambio*. <https://www.portafolioconsultores.org/memoriasciebc2008/> Octubre 2009.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9-30.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1996/1902). Sobre algunas formas primitivas de clasificación. En: *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva)*. Barcelona: Ariel Editorial.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1994). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores-Kastanis, E. y De la Torre Gamboa, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1017-1023.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez-Granell, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 9-11.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. New York: The Falmer Press.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psyche*, 14(1), 31-45.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harré, R. (1998). The epistemology of social representations. En Flick, U. (Ed.). *The Psychology of the social* (129-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, 65-86
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Jares, X. (1991). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, *Micropolítica en la Escuela*, Septiembre-Diciembre 1997. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a02.htm>. Noviembre 2008.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Jovchelovitch, S. (2001). Social Representations, Public Life and Social Construction. En: K. Deaux, y G. Philogène, (Eds.). *Representations of the Social* (165-182). Oxford: Blackwell.
- Mannheim, K. (1997). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meira Cartea, P. (2005). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. En: Campillo, M. (Ed.). *El papel de la Educación Ambiental en la Pedagogía Social*. Murcia: DM, 91-134. Disponible en:

- <http://material.nerea-investiga.orgpublicacoes/user5/FI-CHPT10.pdf>. Junio 2008.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse son Image et son Public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata. (Trad. de primera edición en inglés *Social Influence and Social Change*, 1976).
- Moscovici, S. (Dir.) (1986). *Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. En: Flick, U. (Ed.). *The psychology of the social* (209-247) Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Lindo, A. (1995). Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional La universidad como objeto de Investigación. Buenos Aires. 1995. (Mimeo).
- Pithod, A. (2008). Análisis de la situación en Mendoza. Teorías explicativas del conflicto y la violencia. *Psico/Pedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona*, 9/10, 7-43.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discursio, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. En: *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(2) Disponible en: www.redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html. Julio 2007.
- Von Foerster, H. (1989). Construyendo una realidad. En: Watzlawick, P. (Comp.). *La realidad inventada: ¿cómo sabemos lo que creemos saber?* (38-56) Barcelona: Gedisa.
- Von Glaserfeld, E. (1994). La construcción del conocimiento. En: Fried, D. (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 115-128.
- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture & Psychology*, 4, 297-329.
- Wagner, W., Duveen, G., Themel, M. y Verma, J. (1999). The modernization of tradition: Thinking about madness in Patna, India. *Culture & Psychology*, 5, 413-445.