

Diálogo sobre la innovación pedagógica en la enseñanza superior: prácticas posibles*

Elisa Lucarelli

entrevistada por

Maria José Batista Pinto Flores

Maria Flores – Empezamos por la cuestión del diálogo acerca de la innovación pedagógica ¿Desde cuándo empezaste esa incursión sobre esos estudios acerca de la innovación pedagógica en la enseñanza superior? , ¿Por qué la empezaste?

171

Elisa Lucarelli – El tema de la enseñanza universitaria en sí me viene desde mi época de estudiante, de la enseñanza en la universidad. Viendo que es lo que me gustaba de los buenos profesores ¿No? Y como ellos me iban marcando, por aceptación o por diferencia con su forma de enseñar. Me marcaban también a mí ciertas maneras de entender qué era esto de enseñar en la universidad.

Pero, para ir al núcleo de la pregunta, una mirada sistemática acerca de estas prácticas innovadoras alternativas de la enseñanza en la universidad, ya como objeto de estudio, comenzó en la segunda mitad de la década de los ochenta del siglo XX cuando regreso a Argentina y me invitan desde el Instituto de Ciencias de la Educación a participar en la recuperación de la democracia. Yo estaba fuera de la universidad porque habíamos renunciado en otra dictadura, en la dictadura anterior de mediados de la década de los sesenta. Entonces, yo estaba trabajando fuera de la universidad, recién

* Entrevista realizada en línea el 20 de agosto de 2019.

llegada al país y me invitan del Instituto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a coordinar unos talleres con profesores, para apoyar el proceso de renovación de planes de estudios que se imponían. Era una resolución del rectorado, pero respondiendo a la necesidad de modificar los planes que se habían utilizado en todas las facultades durante la dictadura de 1976-1983.

Entonces, se trataba de desarrollar talleres con profesores universitarios de cualquier disciplina y de cualquier área para ponerlos en condiciones de poder discutir con fundamento todo ese proceso de reforma curricular, es decir, que tuvieran también ellos herramientas pedagógicas para poder participar en la elaboración de los planes de estudio y, fundamentalmente, en considerar cómo se iban a implementar esos nuevos planes de estudio. En estos talleres que, según la época, denominamos talleres de reflexión se trabajan temas pedagógicos como estrategias de enseñanza, organización de los contenidos, etc. Alrededor de ellos se presentaba el eje más conceptual, y luego los docentes discutían en pequeños grupos esa temática y, como en los talleres comúnmente se hace, se presentaban en plenaria. Pero, nos dimos cuenta que a los profesores lo que más les interesaba era hablar de sus propias experiencias. Hablar de sus propias experiencias significaba decir cómo ellos se las habían arreglado, por ejemplo, con las clases numerosas que habían acudido a la universidad luego de una etapa en que el ingreso era restringido. Con la democracia y la normalización de las universidades fluyen a la institución, a todas las instituciones nacionales, un número grandísimo de estudiantes que hacía que las clases pudieran tener en el primero año de quinientos, mil estudiantes.

172

La organización de esas grandes masas poblacionales de estudiantes era todo un desafío (no te olvides que todos estábamos en una etapa heroica de recuperación de la universidad), eso hacía que aquellos profesores interesados en la reforma de los planes de estudio se vieran convocados a buscar formas nuevas y, alrededor de dichas formas, fue girando la estructura de los talleres y los cambiamos. En lugar de que nosotros habláramos, trabajábamos con los profesores para recuperar la historia de esas experiencias y, desde allí, desde esa recuperación, a través de varias reuniones previas, podíamos ver cómo se había gestado y desarrollado la innovación, cuáles eran sus escollos, cuáles eran sus aciertos, y esto para nosotros era un verdadero taller de formación pedagógica de los docentes universitarios. Esta era *la veta* de la formación, la dimensión formativa de nuestro interés. Pero, al mismo tiempo, nuestra alma de investigadora nos hizo ver en eso el foco de nuestro trabajo académico de investigación, o sea, que la investigación tuvo su origen en el contexto institucional pedagógico en el que estábamos empezando a desarrollar nuestras acciones nuevamente en la universidad.

Maria Flores – Entonces, en esta trayectoria has construido toda una línea de investigación y, desde esta línea, la cuestión de la innovación pedagógica en la enseñanza ha emergido y tiene una fuerza muy grande en su producción: ¿Qué es la innovación pedagógica en la enseñanza superior, para vos?

Elisa Lucarelli – Mira, para nosotros, la innovación no es una invención que sale de la nada. No es una invención que sale de la nada, no es una invención que se importa, sino que es una ruptura en las prácticas habituales, buscando un mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, que, para nosotros, ese mejoramiento supone también la asunción de nuevos roles en el docente y en el estudiante. Estoy yendo hacia el propósito, la misión, para nosotros, de las innovaciones. Este mejoramiento tiene que ver con la asunción de nuevos roles; que no significa desplazar al docente de su acción de enseñanza, sino transformar la forma de ejercerla. Es decir, cómo el docente puede crear condiciones para que el estudiante universitario también desarrolle un rol activo en su propio aprendizaje en la búsqueda de la construcción del conocimiento. Y esto es así más aceptado, quizás más cotidiano en otros niveles del sistema y menos frecuente en la institución universitaria, que está muy connotada en las aulas y en los salones de clase de las instituciones universitarias, con la enseñanza magistral. Entonces, para nosotros, la innovación en la enseñanza supone una ruptura con las formas habituales de transitar la enseñanza universitaria. En el sentido de este nuevo rol del docente y del alumno, transitando hacia una nueva concepción de los procesos y, por supuesto, con fundamentos epistemológicos, también nuevos, diferentes a una epistemología positivista donde el contenido aparece ya cerrado, ya dado. Volviendo a la innovación, con esta orientación, la innovación nos parece que es una producción original en el contexto sociohistórico de las instituciones, de los grupos o de los sujetos más individuales.

Quiero decir que no estamos oponiéndonos a las macro innovaciones que pueda desarrollar una institución, es decir, un proyecto institucional innovador que abarque todo el contexto de la organización, pero sí suponemos que esta ruptura, en las formas habituales, tiene que estar acompañada por los sujetos que la llevan a la práctica, los sujetos del aula, que ellos sean protagonistas de esas experiencias. Ya sea porque haya una propuesta institucional que ellos deban acompañar o que fueran ellos mismos quienes encuentren en la práctica formas alternativas a la enseñanza más convencional. Estos dos rasgos nos parecen que son importantísimos en el caso de la enseñanza universitaria y de la enseñanza universitaria innovadora, teniendo en consideración cuál es la historia de ese grupo, de esa institución o de ese sujeto. Es decir, que las nuevas prácticas se enraícen en esa historia, ya sea porque se diferencian de las viejas prácticas

oponiéndose a ellas o porque se articulan, o porque las reemplacen, quiero decir que nunca puede ser ajeno a la trayectoria de los propios actores.

Maria Flores – Dejas claro el sentido de esta ruptura, desde lo epistemológico, que no es simple porque nosotros lo tenemos tan fuerte en nuestra formación que a veces se queda muy naturalizado, como si el conocimiento desde esta perspectiva fuera el conocimiento verdadero.

Elisa Lucarelli – Y esta me parece que es la misma institución, donde se genera el conocimiento que se transmite, que se enseña, la misma institución ha hecho del conocimiento algo sagrado, pero no sagrado en términos de apertura y de compartirlo, sino sagrado en el sentido de algo que debe ser mantenido así, sin posibilidades de transformación. A lo mejor, más en el imaginario que en la realidad porque es la propia institución que genera conocimientos nuevos, sin embargo, en la transmisión o en el proceso formativo, mejor dicho, hay como una contradicción entre esa institución que investiga y en la institución que enseña.

Maria Flores – Y desde esta realidad: ¿Cómo podemos impulsar las prácticas de innovación pedagógica en el cotidiano de la enseñanza superior? ¿Cómo hacer que esta comprensión de la innovación también se tome las prácticas?

174

Elisa Lucarelli – Bueno, hay una colega nuestra, Lidia Fernández, que dice que estos cambios son posibles cuando los sujetos, las instituciones, cualquiera de estos actores, están en condiciones de disponibilidad, es decir, si están realmente dispuestos a cambiar sus prácticas. ¿Por qué? porque si no hay un cierto ánimo de insatisfacción es muy difícil poder transmitir este interés por las prácticas innovadoras. En este sentido, un principio fundamental es armar equipos donde el profesor tenga la palabra.

Es decir, que él pueda tener, en un ambiente de confianza, la posibilidad de contar qué es lo que le pasa y cuáles son los reales problemas que él ve en la enseñanza. Y en ese diálogo, algunos problemas seguramente no los debe ver, no los percibe. Pero, analizando esta situación, un profesor que tenga fracasos tan reiterados no es tan sencillo que él solo los perciba, pero, en un diálogo es más factible. En estos procesos menos *transmisivos* de la formación docente, parece que es más posible trabajar con ellos para ver el problema, porque para nosotros siempre la innovación se origina en una insatisfacción frente a alguna situación del aula. Por supuesto, para eso, para poder buscar soluciones, primero hay que percibir el problema.

Esto, a veces, puede parecer, quizás, medio romántico frente a cómo trabajar con las innovaciones en una institución o cómo poder transmitir este espíritu innovador, romántico en el sentido de que nosotros estamos apelando a la

innovación protagónica. Una innovación donde los docentes se sientan pertenecientes a ella, quiero decir, creadores de la innovación. Por supuesto que, como decíamos anteriormente, no siempre estas condiciones se dan y no siempre el sujeto se ha interesado por transformar su práctica. Sin embargo, a partir de esta mirada un poco más diagnóstica de lo que sucede en el aula en las instituciones, es posible trabajar con ellos nuevas propuestas.

De cualquier manera, sean las innovaciones desarrolladas a partir del interés o de una inquietud, o de un programa institucional al cual se incorporan los docentes, nuestra posición frente al tema, es para que una innovación institucional pueda llegar al aula, pueda llegar a los docentes propiamente dichos, esa práctica innovadora tiene que ser sentida como propia, y ser sentida como propia, implica procesos de participación real y no simbólica. Cuando decimos simbólica, son esas encuestas o cuestionarios finales, cuando se le consulta al docente qué le parece el proyecto innovador. Para nosotros, para que el docente pueda interesarse realmente en el proyecto, es necesario que se lo consulte desde el mismo proceso gestatorio de los proyectos, es decir, se escuche en qué condiciones de disponibilidad y cuáles son los reales problemas que se viven en el aula. Estas son las prácticas de innovación posibles.

En relación a las prácticas en el aula, consideramos en nuestras investigaciones que en la institución de nivel superior y en la institución universitaria en particular, un eje sinérgico, dinamizador de las innovaciones, es la articulación teoría-práctica que supone alterar, también, una determinada mirada acerca del conocimiento, donde la relación entre ambos términos es una relación secuencial donde se ubica, hablando de los planes de estudio y en cuanto a la distribución en el tiempo, en un primer término, toda la formación teórica conceptual, con una lógica *aplicacionista*; la práctica es consecuente y derivada de la teoría.

Me parece que una articulación dialéctica entre teoría y práctica que dinamice la relación entre las dos áreas, ambas caras del conocimiento, permite, es, una puerta regia para la innovación. Quiero decir que el ver la posibilidad de partir de experiencias prácticas como problemas a resolver en la situación del aula, supone también una distinta mirada hacia lo teórico y lo práctico, lo práctico como generador, también, de nuevos problemas; entonces, si esto es así, la articulación teoría-práctica se hace visible en cualquiera de los distintos componentes de la situación didáctica. Me refiero a los componentes propiamente técnicos, quiero decir con esto que la innovación que tiene como eje la articulación teoría-práctica puede manifestarse en la programación de las asignaturas, puede aparecer en la organización del contenido, fundamentalmente cómo establecer aquellos núcleos

problemáticos que puedan dar lugar al aprendizaje; puede aparecer en las estrategias de enseñanza, que de una forma más simple o de una forma más compleja, den lugar a procesos constructivos del aprendizaje del estudiante. Esto va tanto desde la posibilidad de presentar ejemplos, que es una de las formas más sencillas de articulación teoría-práctica, hasta los procesos más complejos como puede suponerse la resolución de problemas, el abordaje de casos en la enseñanza universitaria, la producción de una maqueta, de un proyecto, de un viaje hacia la comunidad, de la organización de proyectos comunitarios, cualquiera de estas formas didácticas son dinamizadas por la articulación teoría-práctica.

De la misma manera, podríamos hacer mención también a la evaluación. Una evaluación donde el estudiante tenga que, por ejemplo, partir de un caso y mostrar otra forma de articulación de lo teórico y de lo práctico. Sin embargo, la innovación también aparece, como decíamos al comienzo, en la organización del tiempo y en la organización del espacio. El aula no es solo el salón de clase convencional, sino implica también el laboratorio, el hospital, la empresa, el taller de diseño y la comunidad misma.

Maria Flores – Algunas veces, lo que hemos visto es que los docentes que intentan organizar alguna práctica de innovación, lo hacen desde la organización del contenido, desde las estrategias de enseñanza, hoy muy amplia la divulgación de metodologías activas, pero cuando comenzamos a ver más de cerca la práctica del docente, él lo hace en medio de las clases, pero cuando va a evaluar recurre a las pruebas y a los exámenes como el punto más seguro de la enseñanza.

Elisa Lucarelli – Es que justamente nuestras concepciones epistemológicas y pedagógicas teñidas por una noción fragmentaria del conocimiento influyen también en las concepciones didácticas y, por tanto, en las innovaciones, es decir, en este caso que vos estabas poniendo como ejemplo, se fragmenta lo metodológico de la enseñanza. A los aspectos más relacionados a las estrategias de enseñanza, se fragmentan de las estrategias de evaluación sin ver que cada uno de estos componentes de la situación didáctica se interrelacionan, se complementan y forman una estructura entre sí. Entonces, aquí aparecería una disociación de la evaluación como componente didáctico y una regresión, si tú quieres, a la forma más arcaica del conocimiento, de la educación y de la enseñanza.

Maria Flores – Y es que los docentes empiezan a hacer esto principalmente cuando están iniciando la innovación, pues es como si la evaluación fuera a dar la seguridad de que toda la novedad no vaya a llevarlo a la pérdida del control que él ya tenía y que tiene miedo de perder por hacerlo más cuando comparte los poderes en clase, por medio de la horizontalidad de la estrategia, del

contenido; y parece que la evaluación va a cercar, a hacer con que este control se garantice de manera que no pierda en esta relación.

Elisa Lucarelli – Muy interesante tu reflexión, porque articula lo didáctico con lo político, la micro política del aula y cuál es el rol del educador, del docente en esa, en ese contexto ¿Verdad? Es verdad que la evaluación puede ser considerada como un arma de control, como un mecanismo de control y en cierta medida es el mecanismo que la sociedad, con la certificación de la formación delega en el docente.

Y me parece que aquí, nuevamente, lo que es una mirada más colectiva acerca de los innovadores y de estos procesos innovadores como uno de los resortes; quiero decir, el innovador funciona en un comienzo, quizá, en solitario, por lo menos en solitario con respecto a su historia y, a lo mejor, solitario en relación a otros colegas. Y el innovador puede ser apoyado o acompañado de distintas formas.

Un dispositivo que nosotros encontrábamos en aquellas experiencias iniciales que te comentaba en un principio, era justamente reunir a los innovadores para que contaran estas experiencias, para que no se sintieran tan solos, tan extraños en sus propios lugares, o tan extraños en la madre universidad. Entonces, me parece que esta es una de las formas interesantes de crear redes de innovadores, pero no por crear la red en sí, yo huyo de estas cuestiones impuestas, es decir, por la moda, pero sí propiciar encuentros en los que también sean acompañados por un pedagogo, por un psicólogo, por un psicólogo institucional, un psicólogo social y un pedagogo, para que puedan poner sobre la mesa lo que ellos ven como dificultad en este proceso innovador.

El otro dispositivo que nosotros hemos visto, en las instituciones universitarias argentinas, como *coequiper* de la innovación es el asesor pedagógico universitario. Decimos que el asesor pedagógico es como un animador de innovaciones, anima a que se produzcan y acompaña en este difícil proceso que supone una ruptura con la historia, con la forma habitual. Entonces, este dispositivo, el asesor pedagógico, funciona como un sujeto formador y al mismo tiempo acompañante en la difícil tarea de innovar.

Maria Flores – Acerca de la asesoría pedagógica, yo veo que en Argentina lo tienen con más fuerza desde la misma historia de esta práctica. ¿Puedes hablar un poco más de la asesoría pedagógica, cómo se constituye y cómo la ve en relación a la innovación en la enseñanza?

Elisa Lucarelli – Volviendo a los orígenes del asesoramiento pedagógico, en Argentina, tiene algunos puntos de surgimiento en la mitad del siglo XX sin estar tan

instalados institucionalmente y, en algunas carreras, con la recuperación de la democracia, con todo el desarrollo que va teniendo también la pedagogía universitaria se instala la asesoría pedagógica en las universidades argentinas.

Las instituciones incorporan dentro de su comunidad académica al asesor pedagógico como un sujeto que puede intermediar entre el docente y la propia gestión, intermediar en el sentido de poder poner a disposición de la gestión y de los propios docentes recursos para la formación de los docentes, para la animación de innovaciones, para la elaboración de los propios planes de estudio o de los proyectos que la institución quiera llevar a la práctica. Por ejemplo, hubo un proyecto interesante en Argentina que se dio hace unos diez años, que fue, ya siguiendo directivas más amplias que las de las propias universidades, era un proyecto del Ministerio de Educación que otorgaba financiamiento para poder instalar dispositivos que fueran en contra del abandono de los estudiantes en el primer año de la carrera, o sea, para que ellos pudieran transitar ese difícil momento que es la incorporación a la vida académica que implica el aprendizaje y que supone conocer la cultura institucional y experimentar qué es estudiar en una universidad. Entonces, estos proyectos de tutoría instalados a nivel de país, fueron tomados por las universidades nacionales y los fueron haciendo propios. Estos proyectos fueron derivados y coordinados por las asesorías pedagógicas y tomando distintos formatos.

178

Y ahí prima el conocimiento del asesor pedagógico acerca de su institución; decíamos que es un elemento intermedio entre la gestión y los docentes, o si vos quieres; entre la organización y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan a nivel de aula. En el caso de las tutorías, cada universidad nacional fue dándole su propio formato al proyecto, algunos organizando equipos docentes de tutores que trabajaban un par de meses al inicio de la vida universitaria del estudiante, usaban los primeros meses para prepararlos en la escritura académica, en el estudio universitario propiamente dicho. Otros docentes organizaban tutorías integrando como tutores a los estudiantes de los últimos años, que eran quienes acompañaban a los grupos de alumnos; otros trabajaban con los profesores de los primeros años para que ellos desarrollaran la tutoría en forma directa con los estudiantes. Cualquiera de estas cuestiones eran y son, sobre todo esta última, una ruptura con el rol tradicional del docente de primer año. Y eran animadas y coordinadas por los asesores pedagógicos, entonces, esta es una modalidad de intervención del asesor pedagógico. Decía que en la universidad de Buenos Aires, las asesorías pedagógicas se instalan justamente acompañando esos procesos de reforma curricular que se dieron en esos momentos y formaron parte, junto con los investigadores, en aquel viejo proyecto, que permitió llegar a las innovaciones. En aquel proyecto

de talleres de reflexión, eran los asesores pedagógicos que conocían de forma directa qué sucedía en cada unidad académica o en las distintas carreras de cada unidad académica, quienes podían trabajar con los docentes para animarlos a presentar las innovaciones. Bueno, por supuesto que el asesor pedagógico es quien está acompañando en ese difícil camino de la búsqueda de la innovación. Es un acompañante y no un animador de innovación.

Maria Flores – ¿Cuál es la condición del asesor pedagógico en Argentina? como trabajador, ¿Qué se requiere?

Elisa Lucarelli – En primer lugar, quiero decirte que son las instituciones, las distintas universidades nacionales quienes configuran el rol. Esto significa que no es un rol que está establecido estatutariamente, sino que cada universidad va definiendo cómo vincular a este actor dentro de la vida institucional, no solo en su dinámica, sino también en su estructura.

En las universidades nacionales, este asesor pedagógico no es un docente ni es un administrativo, es una figura que excede el rol docente para convertirse en un asesor supervisor o como decíamos recién, animador. En este sentido, para ubicarlo administrativamente en la estructura, algunas de las instituciones han creado el rol, mejor dicho, han asociado el rol al desarrollo de alguna asignatura del Plan de Estudios de la carrera del tipo humanístico social, por ejemplo, para dar fundamentos de epistemología o para dar aspectos psicosociales de la formación. Entonces, inscrito ya como docente y con una ampliación de tareas, hace la tarea de asesoría pedagógica. Ese actor concursa según las normativas relacionadas con el ingreso de los docentes a la carrera docente. En otros casos, como es el caso de la mayoría de las facultades de la Universidad de Buenos Aires, el asesor pedagógico ocupa un cargo interino, es decir, su actividad solamente comprende la tarea de asesoría, pero no ha logrado un cargo técnico, ni pedagógico que le permitiera una ciudadanía plena dentro de la institución.

En el primer caso que te comentaba de algunas universidades nacionales, el asesor pedagógico como es docente, elige autoridades, forma parte de los consejos directivos y de los consejos superiores como órganos colegiados de gobierno, y en los casos como el de la Universidad de Buenos Aires, el asesor pedagógico no es ciudadano total como universitario académico. Sin embargo, aún en estas condiciones es reconocido en su *expertés* (experticia), es decir, no solamente desarrolla tareas de asesoría pedagógica y, como tal, forma parte del grupo que desarrolla carreras docentes y maestrías. Hay asesores pedagógicos que son directores de maestrías en enseñanza universitaria, o sea, que su rol es reconocido desde su *expertés* (experticia) pero no tiene estabilidad en el cargo.

Y una cuestión más, desde su *expertés* (experticia) es considerado un académico, es decir, se espera de él no solamente esta tarea de la formación pedagógica de los docentes, de la animación de las innovaciones o de otro tipo de tareas relacionadas, a veces, con los procesos de acreditación de las instituciones, sino que, también, se espera y se alienta que el asesor pedagógico pueda desarrollar actividades de investigación.

Por fin, en Argentina y ahora con carácter latinoamericano hay, desde el 2008, una red de asesores pedagógicos universitarios que organiza encuentros cada dos años; en este año se hace por primera vez fuera de Argentina, en Uruguay.

Maria Flores – Sí, riquísima esa red para afirmar, desde las distintas realidades, este espacio que existe, hay una diferencia muy grande, pero a veces se encuentra muy solitario en esta función en las instituciones. Hablando desde las instituciones, en dos mil y diecisiete presentaste un trabajo en el que interrogas ¿Están las instituciones dispuestas a encaminar sus acciones hacia la innovación en las aulas? Entonces, le traigo esta pregunta nuevamente ¿Están dispuestas las instituciones?

Elisa Lucarelli – Ahora estamos entrando en un terreno movedizo, no sé si las instituciones están dispuestas, no quiero dar la visión pesimista de la cuestión. Pero sí, hay que leer la realidad, una realidad actual en Latinoamérica, donde, desgraciadamente, hay poco reconocimiento de la formación en la universidad, hay poco apoyo a las instituciones nacionales a través del financiamiento.

Es decir, estamos en este momento atravesando un momento político en muchos países de Latinoamérica en donde se piensa que el Estado no es necesario, que se trata de lograr un achicamiento del Estado, intenta llevar a la privatización de la educación, de la salud, de todas los componentes que puedan llevar al bienestar y a la promoción social. Entonces no sé si las instituciones están dispuestas. Lo que en estos casos puedo ver a través de las políticas nacionales para el sector es que hay un desinterés por promover las innovaciones en las instituciones universitarias o quizás un interés hacia otro lado. Y frente a esta convicción que tenemos de democratización de la educación superior surgen ciertas posiciones que van en sentido contrario: una gobernadora de una provincia Argentina dijo hace muy poco tiempo que los pobres no van a llegar a la universidad y esta es una política, entonces, si esto es así, las instituciones no van a poder innovar, porque para innovar también se necesitan recursos, para formar se necesitan recursos, para investigar se necesitan recursos.

Maria Flores – Bueno ¡Es un desafío! A modo de cierre: ¿Alguna cosa acerca de otras cuestiones que consideres más relevantes acerca de la innovación pedagógica hoy y que no hemos hablado en esta entrevista?

Elisa Lucarelli – Solamente, insistir en este, a pesar de lo que acabamos de decir de la inclusión de lo político en la discusión de estos temas, a pesar de eso, y quizás por eso mismo, me parece que la formación de grupos de innovadores: ustedes lo hicieron en el área didáctica con los seminarios del ochenta y cuatro, a nivel del sistema; nos pareció que fueron generadores de conocimiento didáctico. Me parece que tenemos que seguir insistiendo en la universidad en formación de grupos de innovadores que se constituyan en un movimiento transformador, sin que esto sea ilusorio. Quiero decir con esto que me parece una buena bandera política y pedagógica el trabajar a nivel de bases, el trabajar a nivel de pequeñas innovaciones que se puedan generar en las instituciones.

Es decir, apoyar estas experiencias que los docentes van generando y animarlos a realizarlas. Ver en la pequeña innovación el punto de partida para transformar la enseñanza, alentarlos, difundirlos, socializarlos y seguir adelante.

Elisa Lucarelli, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora I del Sistema Nacional de Investigaciones. Es investigadora asesora del Programa de Investigación Estudios sobre el Aula Universitaria en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la UBA, del cual fue creadora en 1985 y directora. Es profesora de posgrado en la Universidad Nacional de Rosario, en la Universidad Católica de Santa Fe y en la Universidad Tecnológica Nacional, en las regionales de Buenos Aires, Pacheco y Tucumán. En el exterior: Universidad de la República de Uruguay; en la Unisinos, Brasil; en la Universidad de Guadalajara, México y en la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

elucarel@gmail.com

Maria José Batista Pinto Flores, doctora en Educación por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), donde actúa como profesora adjunta de Didáctica en la Faculdade de Educação (FaE). Es investigadora del Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais –Game (Grupo de Evaluación y Medidas Educativas) de la FaE-UFMG y del Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Leped (Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Didáctica y Formación de Profesores) de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

mariafloresufmg@gmail.com

Recebido em 25 de agosto de 2019

Aprovado em 18 de novembro de 2019