

**UNA REVISIÓN DEL CONCEPTO DE “PROYECTO”
EN LA PERSPECTIVA DE SU EMPLEO EN LA UNIVERSIDAD**

GLORIA ALVARADO F. ¹

I. Las Preguntas

Nuevamente surge en el contexto universitario, la discusión acerca de las implicaciones negativas que podría tener una organización basada en el proyecto. En lo fundamental, los argumentos en contra de tal perspectiva, objetan algunas exigencias que estaría planteando: i) la racionalidad del proyecto supondría un recorte simplificado de la racionalidad académica y por tanto su reducción a un conjunto de operaciones; ii) la finitud que caracteriza al proyecto, sería contraria a la permanencia y el largo plazo que caracterizan tanto a los programas curriculares, como a todo el trabajo académico; iii) en tanto que todo proyecto se constituye en una unidad de acción, de sentido y de gestión, su adopción propiciaría la desarticulación de la totalidad institucional; iv) la adopción de la estructura de proyectos, exigiría a la dirección académica, ocuparse de problemas de tipo administrativo, lo cual para algunos puntos de vista parece ser contrario al principio aceptado de que *“la administración debe estar al servicio de la academia”*.

Las anteriores objeciones, nos enfrentan con un conjunto de preguntas que son asumidas como ordenadores de esta reflexión.

1. ¿Cuál es el tipo de ejercicio racional que impone el proyecto? ¿La racionalidad impuesta por el proyecto supone, necesariamente y bajo cualquier circunstancia, un recorte y una simplificación de la racionalidad académica que la desvirtuaría, y reduciría a la condición de un conjunto de operaciones?
2. ¿Cuáles son las características de la temporalidad que caracteriza al proyecto? ¿Acaso la temporalidad del proyecto niega los largos plazos que requiere la universidad y sus programas curriculares? ¿Cuál es el límite posible de duración de un proyecto? ¿En el caso de los proyectos de formación, es aplicable la noción de “ciclo de proyecto”?
3. ¿Qué tipo de estructura puede ser consecuente con una organización basada en proyectos? ¿Es posible reconstruir un plano superior de coherencia de acción y unidad de sentido para el conjunto de proyectos?
4. ¿Es deseable mantener el principio de una administración al servicio de la academia? ¿Es posible mantener dicho principio en un contexto de proyectos que se constituyen en unidades a la vez académicas y de gestión? ¿Cómo hacer operativo dicho principio?

1. LA NATURALEZA DEL PROYECTO

Una aproximación corriente en la academia a la racionalidad del *Proyecto*, consiste en suponer que éste opera mediante un esquema de racionalidad recortada y simplificadora; desde este punto de vista, el resultado de un ordenamiento de la formación a partir de proyectos equivaldría a descomponer la complejidad de su acción académica en operaciones o actuaciones que desvirtuarían su naturaleza. Frente a esta imagen del proyecto, será necesario hacer tres precisiones: la primera, referida a las características *esenciales* de su racionalidad, la cual es situada por los teóricos como perteneciente al orden de la *praxis*. La segunda se refiere a la distancia que separa el concepto de “actuación” del concepto de “acto”, y la tercera a lo particular de las relaciones que en nuestra cultura se tejen entre texto escrito e institución, las cuales están presentes en todo intento de gestión de proyectos, confundiendo su desarrollo con una formulación con destino a un banco de datos.

¹ Directora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central. Bogotá, febrero de 2004

1.1. Proyecto y Praxis

El concepto de praxis está articulado de manera orgánica con el de Proyecto; tanto Castoriadis² como Sartre³ resaltan dicho vínculo remitiéndonos, no sólo a la relación entre teoría y práctica, sino también a su capacidad para producir la subjetividad como efecto de las condiciones que rodean a la acción. Puesto que la praxis “*hace hablar al mundo en un lenguaje a la vez singular y universal*”, guarda una relación de condicionamiento recíproco con la teoría, en la cual la elucidación está antecedida y sucedida por la actividad pues en última instancia, a pesar de producir la teoría, no es ésta producción sino la transformación de lo dado, lo que moviliza a la praxis.

Es claro pues, que en tanto acción racional, la praxis mantiene una relación profunda con el saber; sin embargo esta relación no es, ni puede ser lineal ni utilitaria. Nada tiene que ver con la aplicación de un saber previamente establecido, ni con un saber acabado y definitivo, pues lo primero implicaría un conocimiento existente antes y por fuera de la praxis, luego una relación puramente abstracta con el mundo, y lo segundo supondría un saber sin capacidad de afectar a su sujeto. Este producto de la praxis: el sujeto, es el elemento central para Castoriadis:

“Llamamos praxis, a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis”⁴.

El problema de la autonomía no tiene en la praxis el carácter de atributo cualificativo, sino que es esencial, pues como lo señala Sartre, la unidad que ella provoca, se opone a la serialidad y a un retorno al colectivo inerte, solamente en la medida en que la razón de la actuación no proviene del exterior del grupo, el cual se reúne y se afianza en torno a ella como una totalidad juramentada, o como una organización⁵. Así pues, la existencia de una subjetividad en el plano colectivo, sólo es posible por la mediación de la praxis, lo cual equivale a decir, por la mediación del ejercicio y la búsqueda de la autonomía.

Las condiciones de racionalidad, la capacidad de producción subjetiva y la complejidad de la aproximación a lo real que acabamos de señalar como características de la praxis, se imponen en el proyecto.

*“El proyecto por su parte, es una praxis que ha determinado sus vínculos con lo real concretando sus objetivos y especificado sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real, **guiada por una representación del sentido de esta transformación**, que toma en consideración las condiciones reales y que anima una **actividad**”⁶.*

Se han resaltado aquí, el **sentido** que opera como mediador de la intención transformadora para orientarla y permitir que anime la acción, y el signo genérico de “**actividad**” que Castoriadis le atribuye a dicha acción, pues los dos nos permiten responder a las preguntas acerca del tipo de racionalidad que está implícita en el Proyecto y a la objeción que provoca su supuesta condición fragmentaria y puramente operativa.

² Castoriadis, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores, Barcelona, 1983

³ Sartre, Jean Paul. Crítica de la Razón Dialéctica. Losada, Buenos Aires, 1979

⁴ Castoriadis, ibíd. p. 129

⁵ Sartre distingue diversos “momentos” de lo colectivo, cuya forma básica es el grupo, el cual debe ser entendido en todo caso, como totalización en curso, pues su totalidad está fuera de él, en su objeto, por lo cual muere y se dispersa cuando ya no tiene finalidad por alcanzar. A través de tales momentos es caracterizado i) como fusión de la dispersión y la serialidad, ante la presión de la necesidad y desde el exterior; ii) como totalización en acto, sin que se constituya aún un ser-en-el-grupo; iii) como grupo juramentado; iv) como organización, v) como institución y como burocratización.

⁶ Castoriadis, op. Cit. p. 137

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

Debido a que la idea expresa de manera exacta lo que *debe ser*, pero eso que debe ser *no puede ser* alcanzado o realizado, en nuestra actividad real mantenemos una relación equívoca que hace que la idea sea y no sea, al mismo tiempo, el fin de nuestra acción. Si en el contexto del proyecto la idea tiene el poder de movilizar de la acción, ello se debe a que ésta apunta a la realización de aquella como *momento esencial*. Sin embargo, la praxis misma modifica tanto la representación (idea), como la realización (acción), provocando desfases entre una y otra; el proyecto no puede ser concebido como la expresión de una "idea clara y distinta", pues supera siempre a la representación que podría fijarse de él en un instante cualquiera. Por ello, tiene que definirse por su **sentido** y su **orientación**, como una *dirección hacia...*⁷

Por otra parte, en términos genéricos es posible referirse a la acción práctica como *actividad*. Sin embargo el concepto de proyecto, tal como ha sido enunciado antes, supone una transformación de la *actuación* - actividad genérica-, en *acto*, entendido como acción provista de sentido; en dicha transformación estaría mediando la relación simbólica que permite discursivizar y tematizar la primera para hacer emerger el segundo. De esta manera, entre una actuación educativa y un acto pedagógico, por ejemplo, media la elaboración discursiva que puede, o no, tener lugar.

Lo específico de la práctica universitaria que la vincularía claramente con la praxis – y por tanto con el *proyecto* -, estaría asegurado por su capacidad para transformar diversas actuaciones educativas, de producción intelectual y de desarrollo, en actos académicos, gracias a su disposición para discursivizar todo tipo de actuación. Este atributo, unido a su propósito de buscar una formación racional que sólo podría lograrse mediante el ejercicio de la autonomía de sus miembros, colocarían a la institución universitaria en posición privilegiada para reconocer en el proyecto la forma más depurada de su organización.

En términos de la adopción del *proyecto* como estructura organizativa de la formación, subsistiría aún una dificultad relacionada con el conjunto de hábitos y visiones que impiden un ejercicio real de la autonomía de los grupos.

Castoriadis concibe la autonomía como una toma de posición de *mi discurso*, en el *lugar* que ocupaba el discurso del Otro. La noción de "**Otro**" debe ser entendida en la forma que lo hace el psicoanálisis, no como la referencia a un "*otro – yo*", dueño y señor del discurso que enuncia, sino a un discurso que habla por sí solo a través de un sujeto que cree ser su dueño; un discurso capaz de dominarlo gracias a su particular relación con lo imaginario; es éste vínculo con lo imaginario lo que explica que, como sujeto del discurso del Otro, lo imaginario sea para el sujeto, más real que lo real. "*Lo esencial de la heteronomía – o de la alienación, en el sentido general del término – en el nivel individual, es el dominio por un imaginario autonomizado que se arrojó la función de definir para el sujeto, tanto la realidad como su deseo.*"⁸

Una acción autónoma supone entonces la negación del discurso del Otro, no necesariamente como oposición a su contenido, sino como afirmación o negación del contenido, sólo posible gracias a que su origen y su sentido han sido explicitados y a que la asunción de su aceptación o su negación son producto de una actividad que remite a la elucidación de la verdad del sujeto. Se trata en este caso, de una elucidación que nunca es absoluta, que siempre deja un residuo de discurso del Otro no reconocido como tal, lo cual explica el

⁷ "Hacer (...) es proyectarse en una situación por venir que se abre por todos los lados hacia lo desconocido, que no puede, pues, poseerse por adelantado en el pensamiento, pero que debe obligatoriamente suponerse como definido para o que importa en cuanto a las decisiones actuales. Un hacer lúcido es aquel que no se aliena en la imagen ya adquirida de esa situación por venir, que la modifica a medida que adelanta, que no confunde intención y realidad, deseable y probable, que no se pierde en conjeturas y especulaciones sobre aspectos del futuro que no afectan a lo que está por hacerse ahora o sobre los que nada puede hacerse, pero que tampoco renuncia a esta imagen, pues entonces no sólo "no sabe a donde va" sino que no sabe siquiera a *dónde quiere ir* (...) El hacer comporta *estrías, líneas de fuerza, nervaduras, que delimitan lo posible, lo factible, indican lo probable, permiten que la acción encuentre puntos de apoyo en lo dado.*" Sartre, J. P. op. Cit.

⁸ Castoriadis, op. Cit., p.175

movimiento del “sujeto que trabaja sobre sí mismo” y que encuentra como objeto de su actividad, una multitud de contenidos cuya elucidación nunca alcanzó ni alcanzará.

Puesto que la autonomía es finalmente elaboración del discurso del Otro, actualizado en y por la estructura institucional, su ejercicio supone el reconocimiento y el replanteamiento de mistificaciones, manipulaciones y condiciones objetivas que ejercen violencia sobre el sujeto al hablar por él. En esta perspectiva, en tanto que forma de la praxis, el proyecto supone una condición: la participación de todos los miembros del colectivo en la gestión, superando con ello el conflicto que la sociedad capitalista mantiene implícito en la contradicción entre no - poder – participar, y no - poder – no - participar en la gestión de la producción.

1.2 Proyecto y Temporalidad

Una de las más frecuentes objeciones a la organización universitaria a través de **proyectos**, se fundamenta en su transitoriedad. En contraposición los **programas** – en especial los programas curriculares -, son habitualmente iluminados por un halo de permanencia y de a temporalidad, que haría pensar en ellos como si se tratase de constantes.

Una versión positivista del proyecto, impulsada entre las entidades públicas desde el D.N.P. y los organismos internacionales dedicados a la financiación de acciones de interés social principalmente, ha presentado el *programa* como una unidad de acción de mayor alcance y duración, en la cual estarían incluidos los *proyectos*, cuyos objetivos y metas para ser enteramente puntuales, tienen un alcance muy reducido. El conjunto de tales proyectos estaría asegurando el logro de los objetivos del programa. Bajo esta óptica, la circularidad de la actuación pedagógica que se cumple en el contexto de la formación, parece adecuarse más a la noción de “programa” que a la de “proyecto”, lo cual explicaría que al abandonar la denominación “carrera”, se la reemplazara por la de “programa” (curricular).

Igualmente, subsiste una versión confusa respecto de las relaciones y funciones mutuas existentes entre “proyecto”, “programa” y “plan”, que lejos de ser secundarias tienen consecuencias importantes:

“ El plan corresponde al momento técnico de una actividad, cuando contenidos, objetivos y medios son determinados con apoyo en un conocimiento suficiente del terreno afectado, y por tanto son definidos de manera ‘exacta’ ”⁹

Castoriadis anota que, bajo ciertas condiciones, cuando se trata de política, la representación de la transformación a la cual se apunta, debe tomar la forma de *Programa*, al cual define como

*“(…) una concreción provisional de los objetivos del proyecto, sobre unos puntos juzgados esenciales en las circunstancias dadas, en tanto que su realización implicaría, o facilitaría por su propia dinámica, la realización del conjunto del proyecto. **El programa no es más que una figura fragmentaria y provisional del proyecto.** Los programas pasan, el proyecto queda. Como de cualquier otra cosa, puede haber degradación y degeneración del programa; el programa puede ser tomado como un absoluto, la actividad de los hombres al alienarse en el programa. Esto en sí, no prueba nada contra la necesidad del programa.”¹⁰*

Contrariamente a la concepción del Proyecto como un conjunto de acciones puntuales para el logro de un objetivo que puede lograrse rápidamente, el proyecto del cual Castoriadis y Sartre nos hablan, y sobre la cual se ha estructurado la propuesta de nuestro P.E.I., trasciende ampliamente al Programa. En este sentido, será preciso poner en sus respectivos lugares al programa y al plan: el primero, como recorte del proyecto, efectuada con miras a su realización y el segundo, como momento técnico del proyecto, cuya autonomización

⁹ Castoriadis, Op. Cit

¹⁰ op. cit. P.134

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

debe evitarse en la medida en que ella amenaza lo fundamental de éste, a saber la autonomía de la praxis colectiva.

Por otra parte, puesto que el proyecto transforma, fundamentalmente al sujeto, antes y como condición de la transformación del objeto, desdibuja la pretensión positiva de un sujeto transformador y un objeto de la realidad inerte a transformar, y con ello la ilusión de un segmento de línea recta que estaría describiendo la forma y extensión de su ciclo. En su lugar, el proyecto nos permite ver la relativa larga duración del grupo constituido por y para la acción centrada en un propósito.

La relativa permanencia de los procesos formativos y la circularidad del tiempo en que ellos transcurren, es un efecto provocado por el carácter gradual y casi imperceptible de los cambios que se les introducen, como consecuencia de la lentitud con que se asimilan las novedades en los distintos campos de conocimiento, y del esfuerzo constante por evitar o reducir los traumatismos organizativos que genera la reacomodación de las cohortes de estudiantes a cualquier modificación de su respectivo plan de estudios.

Para ilustrar el manejo de la permanencia, recordaremos que el ICFES y el Ministerio de Educación han mantenido – aunque recientemente con mayor flexibilidad -, un comportamiento tendiente a mantener fijos y constantes los *planes de estudio*, exigiendo el trámite de una autorización o un reporte previo pero formal de cualquier cambio sustantivo en los mismos. ¿Cuáles son las razones que mueven a un organismo del Estado a establecer control sobre la constancia de los programas? ¿Qué es lo que se está controlando?, ¿Por qué se concede tal importancia a un problema de carácter puramente organizativo?

Entre una acción colectiva definida a partir de una forma institucional y otra que opera en el plano de la organización, media una distancia que es preciso considerar aquí, pues si el tiempo es una variable esencial para el sistema educativo, no lo es tanto en virtud de la lógica de la **organización** de las acciones a realizar, sino en función de necesidades que pertenecen al orden de lo **institucional**. En otras palabras, la duración de los estudios y la progresión de ellos a través de los segmentos que en forma escalonada se distribuyen para componer un plan de estudios, más que responder a la complejidad que objetivamente puedan tener las acciones encaminadas al conocimiento, o a la amplitud e importancia de las responsabilidades sociales atribuidas a quienes se educan, existen para apoyar la capacidad institucional de sancionar la legitimidad de los procesos y desarrollar la operación subjetiva. Esta dimensión del currículo ha sido estudiada detenidamente por Basil Bernstein¹¹. Es la inflexibilidad abstracta de la institucionalidad y su función de conservación lo que se manifiesta a través de un imaginario que configura el espejismo de eternidad de los programas curriculares.

Desde luego, la anterior constatación no puede hacernos olvidar que la producción de conocimiento supone un esfuerzo de acumulación sin el cual no es posible consolidar procesos de gran alcance y proyección y que para acumular es preciso realizar un trabajo permanente, continuado y recurrente en torno a temas, problemas y acciones. Por tanto, es preciso organizar la acción de manera que responda a esta particularidad del qué - hacer académico, mediante una disposición no lineal de los proyectos ¹²

La vigencia de la oferta de formación en un campo determinado, está sustentada por su pertinencia para la sociedad, definida sobre un horizonte de lo posible y lo deseable; es decir, se perfila como parte de un proyecto de transformación que la misma Universidad se ha trazado. Un principio mínimo de eficacia sugiere que tal propósito sea percedero, en cuanto la transformación deba buscar nuevas metas y nuevos logros, bien porque la transformación de la sociedad plantea nuevas demandas, o porque el desarrollo de las disciplinas y profesiones genera nuevos campos y posibilidades de dar otra forma y contenido a lo real.

¹¹ Bernstein, Basil. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Morata, Madrid, 1998

¹² La idea de una disposición no- lineal intenta oponerse a algunos de los elementos más positivistas que se encuentran en la concepción del "proyecto". Se trata de invitar a superar una idea del proyecto como conjunto de operaciones positivas que tienen un punto preciso de inicio, un proceso directo, sin titubeos, detenciones o retornos y un fin que concuerda en cuanto a forma, momento y contenido, con todo lo previsto de antemano. Sobre este punto volveremos más adelante

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

Puesto que los objetivos y metas de la acción educativa son formas de respuesta a las necesidades de la sociedad establecidas mediante una lectura que cambia en la medida en que cambian tanto la sociedad misma como los instrumentos empleados para aproximarse a ella, es ineludible asumir que la vigencia de la oferta académica específica debería ser más limitada en cuanto a su permanencia.

Se trata de reconocer que el mundo del conocimiento está en constante transformación, que los cambios en él son cada vez más rápidos, que el trabajo en las zonas límites del conocimiento se ha revelado como especialmente rico en posibilidades, que también las fronteras de las disciplinas y las profesiones se vienen desdibujando y que todo ello obliga a mantener una actividad intensa en lo que se refiere a la organización de los nichos académicos que deben responder en alguna forma a tal dinámica, asegurando una progresiva transformación de los saberes enseñados, en un marco de creciente coherencia y unidad.

El Ministerio Francés de Educación creó, a finales de 1988, la Comisión de Reflexión sobre los Contenidos de la Educación¹³, encargada de orientar la transformación requerida para favorecer la innovación constante de la educación. El principal problema abordado por ella, es justamente, el de posibilitar la introducción de nuevos conocimientos acordes con los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad y realizar supresiones equivalentes en la extensión de los programas, sin que ello implique hacer tabla rasa del pasado.

El resultado de su trabajo puede resumirse así en cinco principios: i) someter los programas, así como ciertos agrupamientos heredados de la historia, a un cuestionamiento periódico, ii) Conceder un especial privilegio a la enseñanza encargada de asegurar la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensar fundamentales (deductivo, experimental, crítico, e histórico), en detrimento de saberes que pueden ser adquiridos de manera eficaz por medios distintos de la enseñanza, iii) dar mayor importancia a formas de enseñanza más ligadas con la experiencia directa que con la clase, iv) reunir a profesores de diferente especialidad; y v) reducir el número de horas destinadas por los alumnos sin aumentar el número de clases atribuido a cada profesor.

Puede observarse que se trata de buscar siempre lo esencial e ineludible con el fin de conservarlo, en medio de un movimiento encaminado a lograr la mayor flexibilidad y adaptabilidad del sistema. En esta perspectiva la defensa del tiempo, bajo la forma del tiempo pasado (tiempo de la tradición), del tiempo de los estudiantes (reducción del tiempo de clases presenciales), y del tiempo de los profesores (búsqueda de cambios que no les comprometan más tiempo del que ya tienen comprometido con sus cursos) parece ser fundamental.

Al respecto, el informe señala: *“Disminuir la extensión, la dificultad de un programa, no significa bajar su nivel. Al contrario, una tal reducción, operada con discernimiento, debe permitir una elevación del nivel, en la medida en que (y en esa medida solamente) permita trabajar menos tiempo pero mejor (...)”*¹⁴ No sorprende en absoluto este tipo de preocupación, pues la adaptabilidad e inteligencia que la dinámica del mundo está imponiendo a las organizaciones no es ajena a la que estas conciben para operar internamente. Una organización inteligente es adaptativa y flexible, pues cambia en la medida en que el mundo lo hace y puesto que ella está en el mundo para servirlo, replantea su servicio a las necesidades de él.

El carácter altamente adaptativo del Proyecto se revela, en la medida en que responde siempre a las condiciones objetivas del mundo, que plantea una tensión entre permanencia y cambio, entre certeza e incertidumbre, entre repetición y creación; en la medida en que vincula a sus actores a través del deseo, y ante todo, en la medida en que es finito y por ello enfrenta siempre a la acción con su finalidad.

¹³ La lista de sus integrantes reunió un conjunto de reconocidos intelectuales franceses, entre los cuales se encontraron, al lado de otros, Pierre Bourdieu, François Gros, Jacques Derrida, Pierre Castelle, Pierre Bergé, René Blanchet, Jean Claude Chevalier

¹⁴ Principios para una Reflexión sobre los Contenidos de la Enseñanza. Preámbulo. En Bourdieu, Pierre. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social, Siglo XXI editores.

2. LA EXPERIENCIA DE UN ORDENAMIENTO POR PROYECTOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACION

Hemos explorado el acercamiento que el campo de la educación ha tenido a la noción de proyecto y la experiencia previa de su empleo. La literatura disponible nos ubica directamente en medio de la práctica pedagógica norteamericana de la primera mitad del siglo XX, inspirada por John Dewey. Por otra parte, a pesar de la importancia que ha tenido el empleo de la noción de proyecto en la educación preescolar francesa, no se encuentra disponible la documentación correspondiente, por lo cual omitimos las referencias a ella. Somos conscientes, de cualquier manera, de la importante distancia que existe entre una propuesta de ordenamiento pedagógico, como la que se deduce más directamente del texto que sigue a continuación, y una propuesta de ordenamiento de la organización de la formación. Sin embargo, la organización pedagógica toca en muchos puntos la organización de la formación, lo cual es ilustrativo y muestra de manera más radical y significativa las posibilidades que ofrece su empleo en el campo educativo.

2.1. El llamado “Método de Proyectos” en la Educación

La utilización del “*método de proyectos*” en la educación, surge como parte de un movimiento pedagógico amplio que pretende ajustar el ideal de vida norteamericano - el gobierno por el pueblo, del pueblo y para el pueblo -, a las circunstancias, necesidades y oportunidades de la nueva civilización industrial urbana surgida durante la segunda mitad del siglo XIX.

La utilización de este método introduce en la escuela una serie de cambios que atienden al interés democrático de incorporar diversos grupos sociales de inmigrantes al orden institucional. La educación se muestra como un instrumento constructivo para el mejoramiento de la sociedad en la situación de cambio del momento, y el *método de proyectos* aparece íntimamente ligado a los ideales democráticos de unión y progreso social continuo.

El *método* pretende ampliar la función de la escuela, llevándola hacia la vida efectiva de los grupos. La educación de ese periodo se enfrenta la presencia de distintas clases de niños que se incorporaban al medio escolar, con distintas condiciones de participación en ella, lo cual hace necesaria la adaptación de la enseñanza, la modificación de los programas y la búsqueda de condiciones para hacer extensivos al aula los principios pedagógicos derivados de investigaciones de la psicología y las ciencias sociales del momento.

John Dewey es el inspirador del *método de proyectos* que William Kilpatrick formula y difunde. Kilpatrick propone la configuración de un plan de estudios organizado como una sucesión de proyectos. En él, las asignaturas están determinadas por los proyectos, lo cual hace que no estén previstas de antemano. La divulgación de la utilización de los proyectos en el aula condujo a los maestros a dotarse de un método de estudio aplicable en general a todos los problemas sociales. El método era, por influencia de Dewey, el de la resolución de problemas.

Kilpatrick entiende el proyecto como:

“Una actividad previamente estudiada, cuya intención dominante es una finalidad real, que orienta los procedimientos y les asigna una motivación. Es una actividad intencional, comprendida y querida, un conjunto de tareas que tienden a una adaptación individual y social, pero emprendidas espontáneamente por el alumno. Es una unidad compleja de experiencia intencional”¹⁵.

De esta manera, hace hincapié en la localización de una actividad intencional que asegura su vínculo estrecho con las inclinaciones del alumno. Los propósitos y planes surgen entonces de los estudiantes y no de los maestros. El alumno con sus impulsos, sus posibilidades de indagación, construcción y expresión es así, el

¹⁵ Planchard, Emile. La pedagogía contemporánea. Madrid, Ediciones Rialp, 1956. P. 534.

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

nuevo centro de gravedad de esta pedagogía y la actividad intencional se constituye en el núcleo de la educación.

El proyecto, según Kilpatrick, puede establecerse en varias etapas:

- ❖ *Intención*: movimiento de curiosidad, momento en el cual una situación concreta provoca una interrogación.
- ❖ *Preparación y planeación*: consistente en la investigación y discusión de los medios para resolver la interrogación.
- ❖ *Ejecución*: aplicación sistemática de los medios de trabajo elegidos.
- ❖ *Evaluación*: Apreciación del trabajo realizado ¹⁶

El autor indica que no necesariamente se sigue este orden, pues es desde la especificidad del proyecto donde se determina el orden a seguir. En este marco, el papel de las materias de estudio se define en función de la posibilidad de lograr la realización del proyecto.

Las ideas de John Dewey sobre el proyecto, guardan algunas diferencias con las de su discípulo Kilpatrick. Dewey ubica la noción de proyecto como *una de las ocupaciones constructivas que permiten la formación del pensamiento*¹⁷. También forman parte de estas ocupaciones el juego y el trabajo. El interés específico que tiene el proyecto, es su capacidad de poner en relación el pensamiento y la acción¹⁸. Se destaca con ello la idea de que el conocimiento y la técnica se desarrollan, en sus etapas iniciales, a partir de problemas fundamentales de la vida. Las ocupaciones constructivas deben presentar problemas para resolver mediante la **reflexión**, la **experimentación** y la **adquisición de conocimientos** que lleven a saberes especializados.

Dewey indica que las ocupaciones constructivas normalmente conocidas con el nombre de proyectos, deben cumplir ciertas condiciones a fin de que sean educativas:

1. Una vez obtenido el interés por la acción, será necesario hacer énfasis en qué clase de objeto y acción están contenidas en el proyecto
2. El proyecto debe tener valor intrínseco y no sólo constituirse en una actividad que suministra placer inmediato
3. En el curso de su desarrollo, el proyecto debe presentar problemas que despierten la curiosidad y creen una demanda de información
4. En la ejecución, debe contar con un tiempo adecuado para su progreso. El plan y el objeto serán susceptibles de desarrollo. Cada paso sugiere el siguiente en un orden lógico de desarrollo del pensamiento

La noción de **experiencia** formulada por Dewey, permite a Kilpatrick deducir el método de proyectos. Dewey hace recaer la atención sobre la *experiencia educativa* mientras que Kilpatrick difunde las ideas sobre la experiencia convertidas en un método. Cuando recae la atención sobre la experiencia, Dewey trata de darle a la educación un sentido para la vida industrial en progreso en ese momento. La escuela debería convertirse en una entidad embrionaria de la vida en común, cuyas actividades y ocupaciones reflejaran la vida de la sociedad más amplia. Esta idea de comunidad embrionaria trata de superar la dificultad de la escuela aislada de la realidad. Pero quizá lo más importante es hacer de la escuela una palanca para el cambio social, lo cual hace al maestro partícipe de una lucha por la reforma social.

Frente a la organización de las asignaturas y el establecimiento de planes de estudio, Kilpatrick propone la constitución de un programa compuesto de proyectos, con lo cual ataca los temas establecidos de antemano e inclina la balanza hacia el niño. A diferencia de Kilpatrick, Dewey planteó la organización de un plan de estudios que se inicia con la *experiencia* y culmina con la *organización de temas* que representan una

¹⁶ Kilpatrick, William y otros. El Nuevo Programa escolar. Buenos Aires, Editorial Losada, 1962.

¹⁷ El subrayado es nuestro

¹⁸ Resaltamos aquí, el sentido de *praxis* que Dewey está señalando

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

experiencia acumulada. Para hacerlo viable, concibe una división convencional y conveniente de las materias así:

- ❖ Las que implican sobre todo la adquisición de habilidades en realizaciones prácticas, esto es, las artes escolares tales como la lectura, la escritura, las operaciones aritméticas y la música
- ❖ Las que interesan principalmente por la adquisición de conocimiento, esto es, estudios “informativos” como la geografía y la historia
- ❖ Aquellas en las que la habilidad en la acción y el volumen de información son relativamente poco importantes y en las que se destaca en cambio el recurso al pensamiento abstracto, al “razonamiento” es el caso de las materias “formativas”, como la aritmética y la gramática formal ¹⁹

El mismo autor sugiere que al proyectar el plan de estudios, deben ubicarse primero los elementos esenciales y en segundo lugar los refinamientos. Lo esencial tiene que ver con la experiencia compartida por grupos más amplios, lo que representa la necesidad de grupos más especializados; las investigaciones técnicas constituyen lo secundario. Se pone de presente así, la intención de poner en primer plano los problemas relacionados con la convivencia y la vida colectiva. En relación con la organización de las materias de estudio, Dewey plantea la posibilidad de aparición de algunas dificultades:

En primer lugar, las materias formativas corren en riesgo de perder contacto con la práctica, porque existe la tendencia a aislar la formación intelectual de los asuntos ordinarios de la vida. En segundo lugar, las materias prácticas corren el riesgo de volverse puramente mecánicas, pues existe una tendencia común a utilizar atajos cortos para llegar a fines preestablecidos. Esto hace mecánicas las asignaturas, y por lo tanto restrictivas de la capacidad intelectual. Finalmente, las materias informativas pueden no desarrollar el pensamiento; la educación muy frecuentemente establece una oposición entre información y comprensión. La información es conocimiento meramente adquirido y almacenado; la sabiduría es conocimiento que opera en la dirección de las potencialidades vistas como una mejor condición de vida. La información en tanto tal no implica ejercicio del pensamiento, pero el pensamiento no se puede dar en el vacío, las inferencias y las deducciones sólo pueden darse en una mente que posee información acerca de los hechos. Hay una diferencia radical entre tratar la adquisición de la información como un fin en sí misma y considerarla como parte de la formación del pensamiento.

Finalmente, Dewey considera la frecuente sobre carga de los currículos, lo cual impide una organización de las materias que las convierta en instrumentos de formación del pensamiento. Dicha sobrecarga se puede resolver explotando a fondo las posibilidades implícitas de los proyectos como *ocupaciones constructivas*.

Las materias de estudio forman parte de la experiencia de un grupo social determinado; ellas son un acumulado de la vida colectiva y en tanto tal, se hace necesario que no se conviertan en simple lección. Frente a un proyecto, las materias de estudio organizadas en un plan o programa son un capital disponible para facilitar la acción del pensamiento. Por consiguiente, **la conformación de un plan de estudios debe ser considerada como una función social.**

Kilpatrick señala algunos posibles inconvenientes operativos para realizar un trabajo pedagógico dentro de los lineamientos del Proyecto: 1) Los maestros deben recibir formación adecuada, lo cual es costoso pues demanda habilidades que no se adquieren muy fácilmente; 2) los salones, bibliotecas, laboratorios y mobiliario deben ser compatibles con la organización que requieren las actividades de experimentación; 3) el grupo de alumnos no debe pasar de treinta; 4) frecuentemente el proyecto es considerado simplemente como una técnica accidental y complementaria; 5) el proyecto exige mayor tiempo y dedicación; 6) en ocasiones es muy difícil hacer suficientemente flexible el programa como para darle cabida al proyecto.

¹⁹ Dewey, John. *¿Cómo pensamos?*

2.2. Proyecto y Experiencia

Para Dewey un proyecto está dado por la posibilidad de establecer una interdependencia, y no una oposición, entre teoría y práctica. Pedagógicamente, establecer este vínculo consiste en proporcionar a los alumnos auténticas experiencias educativas.

Pero, ¿Qué es la Experiencia? Dewey la define por la combinación de dos movimientos: uno es activo y consiste en hacer algo con la cosa, en *ensayar, experimentar*; el otro es pasivo y tiene que ver con *sufrir las consecuencias* del hacer, aquí la cosa actúa sobre el experimentador y lo modifica. Aprender por la experiencia define al proyecto en tanto que se establece un nexo entre lo que se hace con las cosas y lo que se sufre con ellas.

¿Cómo se establece el nexo? La conexión entre lo activo y lo pasivo, entre lo que se hace y sus consecuencias la establece el pensamiento, separar el hacer activo del sufrir pasivo es destruir la experiencia. Pensar es realizar deliberadamente relaciones entre las acciones. El punto de partida de la actividad del pensamiento es algo que ocurre y que se encuentra en estado incompleto, dudoso, incierto o problemático, el objeto del pensamiento es anticipar las consecuencias de lo ocurrido, proyectar las posibles conclusiones a las que se llegará. La anticipación de las consecuencias implica dar soluciones tentativas y hacer propuestas de ensayo. Para dar cuerpo a las proyecciones hay que detenerse en una observación y examen de las condiciones que harán que de un estado dudoso o problemático se pase a una solución comprobada. La proyección o anticipación que se hace se comprueba actuando sobre ella, si produce ciertos cambios se acepta, de lo contrario se modifica y se vuelve a verificar su acción en el mundo. Resumiendo, el pensar como conexión entre el hacer y el sufrir sus consecuencias, supone algunas fases:

- a) Estar en una situación que incite al movimiento, a la duda, al problema
- b) Observar y examinar las condiciones de la situación
- c) Elaborar y formular las proyecciones o soluciones
- d) Comprobar experimental y activamente las propuestas y alternativas de solución

Para Dewey, el proyecto está relacionado con el sentido que se construye en el campo del problema. En sentido en esta perspectiva tiene que ver con la definición pragmática de lo problemático.

En este orden de ideas se puede deducir que la educación es una reconstrucción continua de experiencias. Una reconstrucción y reorganización de la experiencia que aumenta el significado de otras experiencias y que incrementa la capacidad para dirigir el curso de las experiencias siguientes. *"Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas"*²⁰.

De aquí se deducen dos consecuencias importantes para la educación: 1) La experiencia no es solo una actividad placentera ni tampoco una mera acción cognoscitiva, sino una acción que se define tanto en el plano de la actividad como en el de la pasividad; 2) Existe una diferencia entre la adquisición de conocimientos a través de la energía directa del intelecto y por medio de experiencias provechosas. De un lado está la acción puramente intelectual y cognitiva y de otro el un reconocimiento y comprensión del sentido de la vida.

Dewey pone en juego dos influencias intelectuales importantes en su propuesta pedagógica. Una que atribuye lo lleva a concebir la naturaleza, la experiencia y la mente como esencialmente sociales; tal concepción social de la mente lo lleva a considerar la educación como un proceso social. Otra es la influencia de la teoría pragmática del conocimiento que lo conducen a considerar al pensamiento como un método educacional para resolver problemas.

²⁰ Dewey, John. Democracia y educación

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

Cuando se plantea que el pensar es el método de la experiencia, Dewey elimina los clásicos dualismos pedagógicos entre el trabajo y el ocio, el hombre y la naturaleza, el pensamiento y la acción, la individualidad y la asociación, el método y el tema, la mente y la conducta. Conciliar estos dualismos implica constituir una pedagogía para la cual la inteligencia es la reorganización intencional (a través de la acción) del material de la experiencia. Una filosofía de este tipo sirve a los intereses de una sociedad intencionalmente progresiva.

En general se puede decir que la acción del pensamiento es, entonces, el método de la experiencia y por ende del proyecto, pero ¿de qué forma determina el pensamiento la acción de un proyecto?

“El estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse. Entonces anticipamos las consecuencias. Esto implica que la situación tal como está es, de hecho, o para nosotros, incompleta y por tanto indeterminada. La proyección de las consecuencias significa una solución propuesta o de ensayo. Para perfeccionar esta hipótesis, las condiciones existentes han de examinarse cuidadosamente y desarrollarse las implicaciones de la hipótesis desarrollada; una operación que se llama razonamiento. Después, la solución sugerida -la idea o teoría- ha de ser comprobada actuando sobre ella. Si ella produce ciertas consecuencias, ciertos cambios determinados en el mundo, se acepta como válida. De otro modo, se modifica y se realiza otro ensayo. El pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa. Aun cuando todo pensar acaba en conocimiento, últimamente el valor del conocimiento está subordinado a su uso en el pensar. Pues nosotros no vivimos en un mundo estable y acabado, sino en un mundo que se está haciendo y donde nuestra tarea principal es previa, y cuando es retrospectiva -y todo conocimiento como distinto del pensamiento es retrospectivo- su valor está en la solidez, la seguridad y la fertilidad que ofrece a nuestra conducta en el futuro”²¹.

Esquemáticamente se puede decir que el pensar se constituye en el método de la experiencia educativa. Las características del método son por tanto las mismas que las de la reflexión; por lo tanto, las etapas por las que cruza el pensamiento determinan la acción del proyecto:

- a) El alumno debe tener una situación de **experiencia auténtica**, es decir, debe existir una actividad continua en la que está interesado por sí mismo.
- b) Es fundamental el surgimiento de un **problema auténtico** dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento
- c) El alumno debe poseer la **información** y hacer las **observaciones** necesarias para tratarlo
- d) Las **soluciones sugeridas** le deben hacer ver al alumno que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado

Es importante que el alumno pueda tener la oportunidad y la ocasión de **comprobar sus ideas** por su aplicación, de **aclamar su sentido** y de **descubrir por sí mismo su validez**.

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre asumir el método de proyectos como posible ordenador de un programa y establecer los nexos de un proyecto con la experiencia? **Cuando se asume el método de proyectos sin hacer referencia a la experiencia, existe la tendencia a considerar que la acción ordena al pensamiento, es decir a supeditar la organización intelectual al logro de metas y a la realización de actividades prácticas; ello implica que el ordenamiento del pensamiento se adquiere a través del ordenamiento de la acción. Dewey plantea lo contrario, el pensar es el método de la experiencia. Cuando se pone de presente la importancia de la experiencia, se deja de lado el interés mediante el cual una actividad o el seguimiento de una meta determinada se convierten un eje alrededor del cual se organiza el conocimiento, las creencias los hábitos y la comprobación de conclusiones.**

Se trataría más bien, de lograr que el pensamiento posibilite la acción con un objetivo reflexivo. En una auténtica experiencia, el pensamiento forma al estudiante para dirigir actividades con previsión y para

²¹ Ibídem

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

planificar de acuerdo con los fines u objetivos necesarios, contribuyendo a una actuación deliberada e intencional para conseguir objetivos futuros y lograr el dominio de conocimientos especializados. Cuando el pensamiento dirige la acción, se pueden establecer mentalmente las consecuencias de los diferentes modos y líneas de acción.

Convertir el pensar en una operación meramente técnica, plantea una ausencia de conexión entre el proceso y el producto del pensamiento. Por lo general esa desconexión se produce en dos sentidos. Puede considerarse – como en efecto lo hacen algunos, que el pensamiento no posee lógica y que la forma lógica debe imponerse desde fuera. La lógica entonces pertenece exclusivamente al conocimiento organizado. Las operaciones de la mente se vuelven lógicas por la supuesta absorción de un material preestablecido y lógicamente formulado. Esto hace que las asignaturas estén definidas, subdivididas, clasificadas y organizadas de acuerdo con ciertos principios de conexión elaborados por personas expertas que consideran que la presencia de ciertas asignaturas garantiza la introducción de una lógica en el pensamiento del estudiante.

De otro lado, se piensa que lo lógico es perfectamente artificial y extraño, lo cual hace que maestro y alumno den rienda suelta a la expresión de destrezas y gustos. Esta postura hace énfasis en las tendencias y capacidades naturales como único punto de partida. En consecuencia se niega el ejercicio intelectual. Dewey advierte que este punto de vista ha llevado a elevar los criterios del individualismo, la libertad personal, el interés en la autoexpresión, la espontaneidad, el desarrollo natural. La pedagogía aquí, no se vincula con el pensar sino que se somete al orden natural del desarrollo y a las posibilidades innatas de los individuos.

Las dos posturas conducen al mismo error básico: se ignora el papel del pensamiento como nexo entre el proceso y el producto. En cada momento de la experiencia, el pensar aporta la regulación de los procesos considerados naturales y espontáneos, además de permitir las operaciones de observación, sugerencias y comprobación.

En una síntesis muy global, se puede decir que en la perspectiva de Dewey, un proyecto consiste en iniciar con una experiencia auténtica y agregarle sentido a través del pensar.

2.3. Dificultades culturales para un ordenamiento de la praxis educativa a través de Proyectos

Nos hemos preguntado acerca de la experiencia colombiana en relación con el Proyecto, pues no solamente las ideas de Dewey han circulado suficientemente en el medio, sino que la iniciativa institucional más reciente en el campo de la educación, hizo del *Proyecto Educativo Institucional –PEI–* una condición ineludible de la organización escolar. A pesar de ello, las evaluaciones recientes coinciden en afirmar que el PEI no pasa de ser una colección más o menos etérea de enunciados cuyo significado no guarda relación alguna con el que hacer cotidiano de la escuela en ninguno de sus órdenes ¿Por qué no se logra incorporar el discurso sobre el proyecto a la actuación en el campo de la pedagogía? ¿A qué se resisten los pedagogos?

Para intentar responder a estos interrogantes, será necesario emplear una estrategia más descriptiva del problema. Una primera condición que aparece vinculada a la constatación, es que se entiende por “proyecto”, una realidad que sólo puede existir en tanto que idea enunciada, en documentos. Se constata en segundo lugar, que cuando los proyectos se realizan, no llegan nunca a su culminación.

Hay una relación necesaria e ineludible del proyecto con lo problemático; en ciertas circunstancias, el proyecto ha sido definido como *la enunciación positiva de un problema, como el planteamiento de su solución*. Debido a este vínculo, el proyecto requiere de la experimentación que sitúa a la acción en un terreno de incertidumbres; Ahora bien, parecería que es la *actitud de experimentación* lo que supone un primer bloqueo frente al proyecto, pues su abandono se anuncia en cuanto aparecen las dificultades.

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

Dificultades y errores no son asumidos creativamente, pues no significan una oportunidad para repensar y construir nuevos desarrollos que mejoren lo elaborado. En nuestra cultura se ha afianzado la idea de que lo correcto es lo fácil. El sentido de “correcto”, parece remitir al significado de lo “recto”, de la línea recta²² del segmento, del camino corto; una dificultad estaría así indicando que se ha incurrido en un error y no que se está ante un problema cuya solución debe buscarse.

En estrecha relación con la característica anterior, sería necesario considerar la primacía de un “alma profesoral”²³ que Bachelard señala, a propósito de la formación de un espíritu científico, de una disposición automática – Bachelard emplea la imagen de “instintiva” – a preservar el saber que se posee frente a aquello que lo contradice y a preferir siempre las respuestas a las preguntas.

De otra parte, aún antes de que se pusiesen en juego las disposiciones que vinculan en las universidades las realizaciones individuales y las recompensas salariales a través de un sistema de puntajes, y por lo tanto, independientemente de las determinaciones institucionales, la producción vinculada con la escritura – y por tanto con la creación intelectual, -, ha sido considerada como un acto estrictamente individual y solitario, referido a sentidos que no son compartidos en el colectivo de profesores. Esta condición vuelve a expresarse una vez más en la imagen recurrente que subyace a los indicadores de ciencia y tecnología empleados por las universidades, según la cual el contexto en el cual el investigador se define como tal, es el de una comunidad de investigadores, sin que la misma coincida con la comunidad de los profesores. Si las disposiciones legales incidieron en este comportamiento, lo hicieron afianzando y reafirmando el valor del trabajo individualizado ya prevaleciente, mas no proponiéndolo.

Otra condición que es preciso considerar es la prevalencia de una actitud de espera a que las condiciones para plantearse y asumir problemas estén dadas de manera espontánea, o como consecuencia de un acto de justicia distributiva. Es el “*se hace lo que se puede*”, concomitante con la expectativa de que la acción proceda de la autoridad: “*la dirección debería decidir*” o, más extraño aún, “*la Universidad debería decidir*”; una postura evidentemente antitética al proyecto, en la medida en que expresa la negación de toda posibilidad de autonomía

El proyecto guarda una relación muy especial con los resultados de la acción. Es un dispositivo para hacer visible cómo la acción logra los resultados a los cuales estaba destinada. Desde este punto de vista, el proyecto no sólo compromete con logros sino con eventuales fracasos y este sentido del fracaso es especialmente difícil de adquirir para un educador, precisamente porque niega su condición de maestro en lo que la enseñanza guarda de relación con la consigna y la orden.

Finalmente, es preciso considerar el hecho de que el proyecto restituye la unidad fracturada artificialmente entre acción educativa y gestión de sus mediaciones, sobre la cual descansan por igual, una cierta preeminencia artificiosa del docente que encuentra en el administrador un estrato sobre el cual elevarse y una indudable comodidad del administrador cuyas prácticas sometidas a las durezas y regularidades de las reglamentaciones le facilitan la realización de una labor – con frecuencia -, exenta de los rigores de una racionalidad pública. La reunificación de la acción en el proyecto, supone retos en dos ámbitos diferentes de la organización que, al no haber sido esclarecidos y atendidos suficientemente, han condenado al fracaso distintas iniciativas.

²² Entre muchas definiciones y descripciones posibles, la escuela ha elegido e institucionalizado la definición de la línea recta, como el camino más corto entre dos puntos

²³ Bachelard emplea esta expresión para referirse a un estado del alma, caracterizado por el interés deductivo, “orgullosa de su dogmatismo, fija en su primera abstracción, apoyada toda la vida en los éxitos escolares de su juventud, repitiendo cada año su saber, imponiendo sus demostraciones (...) sostén tan cómodo de la autoridad, enseñando a su criado como hace Descartes o a los provenientes de la burguesía como hace el ‘agrégé’ de la Universidad”. La Formación del Espíritu Científico. Siglo XXI, Buenos Aires, 1993, p. 12

3. RACIONALIDAD DEL PROYECTO Y RACIONALIDAD DE LO ACADÉMICO

3.1. Lo institucional y lo organizacional a propósito del Proyecto

La autonomía frente a la cual la Universidad es especialmente sensible, ha sido asumida, más como un atributo que se manifiesta con ocasión de sus vínculos externos, que como un atributo que define las formas de relación que prevalecen o deben prevalecer en sus procesos internos, en especial, de sus procesos de formación.

La dificultad más fuerte frente al ejercicio de la autonomía, es consecuente con una actuación que en diversos órdenes subordina el hacer a las reglamentaciones, los ritmos lentos, los tiempos circulares y las determinaciones establecidas por la costumbre. De esta manera, a pesar de todas las coincidencias ya señaladas entre la práctica universitaria y una perspectiva de proyecto, el peso y la rigidez de la institucionalidad que ha enmarcado el ser de la universidad ²⁴ parecen constituir el obstáculo más significativo en un eventual tránsito hacia la adopción de tal tipo de organización. En otras palabras, sería necesario que la universidad pudiese reconocerse en tanto que *organización*, es decir, en tanto “grupo de grupos” que actúa sobre sí mismo para coordinar sus acciones ²⁵ y no solamente en tanto que *institución* ²⁶ para asumir las condiciones y ventajas de un ordenamiento de su acción formativa a partir del proyecto.

Paradójicamente, lejos de recortar y reducir la acción racional a lo puramente operacional, debido a su pertenencia al orden de la praxis, el *Proyecto*, tendría el poder de devolver a las prácticas endurecidas y despojadas de sentido que se repiten incesantemente bajo el influjo de la segmentariedad y la dureza de su dimensión institucional, la flexibilidad, racionalidad y creatividad que se requerirían para proveer una formación basada en un pensamiento actuante. La perspectiva que Sartre ofrece al respecto, señala que las figuras formadas en la dialéctica de los grupos, definen las formas particulares de lo colectivo; los elementos de análisis que aporta, permiten categorizarlas desde la forma “grupo” hasta la forma “burocracia”, pasando por la “organización” y la “institución”.

En su forma básica, lo múltiple se presenta como una serialidad inerte, es decir como una relación en la cual la unidad del conjunto es producida desde el exterior a partir de una causa que, siendo común a todos, opone el interés de cada uno al de los demás; sobre esa serialidad inerte se produce una primera forma de **acto colectivo**: el “grupo en fusión” que al totalizarse, niega la masificación de la serie, sin implicar la existencia de un ser-del-grupo que trascienda a los individuos agrupados.

Entre el *grupo en fusión* y el *grupo juramentado*, media la praxis común para cuya realización se ha establecido la forma de relación que le es característica y sin la cual es imposible su constitución, a saber la *autogestión*, pues sólo mediante la exploración ²⁷ de la posibilidad de autodeterminación, autocrítica y autoanálisis, es posible llegar a focalizar las acciones y convertirlas en *comunes*

Puesto que el grupo no es una totalidad acabada sino una *síntesis en curso* que debe realizar un trabajo constante sobre sí mismo para impedir el retorno a la dispersión, adopta formas con diverso grado de complejidad, lo cual da lugar a considerar la unidad de las acciones sirviéndonos de las categorías ideales de “organización”, “institución” y “burocracia”.

²⁴ Es preciso recordar el enunciado que define la Misión de la Universidad, en el cual se resaltan

las prescripciones que provienen de su definición como “pública” como “nacional” y como ente que cumple funciones de Estado.

²⁵ La organización es “acción del grupo estatutario” sobre sí mismo. Por ello la palabra *organización* designa al mismo tiempo la acción interior de la cual se vale el grupo para definir la estructura según la cual distribuye las tareas, y al grupo mismo como actividad estructurada.

²⁶ La institución es, para Sartre, producto del grupo - proceso y no del grupo - praxis. El Estado es su forma típica, que en la modernidad alcanza su propia autonomía.

²⁷ Esta idea de la **exploración de las posibilidades** de autogestión, es de gran importancia, pues resalta la condición de que el grupo se trabaja a sí mismo sin cesar y permite entender la idea de que el grupo es una *síntesis en curso*.

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

La organización está fundamentada en una razón constituida como razón del grupo, que prima sobre la “libre praxis individual”. Esta primacía está sancionada por el juramento que funda la permanencia del grupo, instituye el poder de todos sobre cada uno, de cada uno sobre todos y da nacimiento al “individuo común” y al para-sí que enmarca la reflexividad del grupo. A partir del juramento, el grupo se trabaja para poder trabajar. Para poder perseguir objetivos y seguir siendo grupo, el grupo debe constituirse en su propio objetivo. La categoría *organización* designa al mismo tiempo la acción sobre sí por la cual un grupo define la estructura según la cual distribuye sus tareas, y al grupo mismo como actividad estructurada.

La acción sobre sí en la cual el grupo ejerce su condición de grupo, consiste en definir, controlar, dirigir y corregir incesantemente la praxis común, diferenciando funciones y poniéndolas a todas ellas en mutua relación e interdependencia por referencia a un objetivo que es común a todos.

La capacidad estructurante del juramento ²⁸ es esencial en este contexto - y como veremos más adelante, para entender la dinámica de todo proyecto -, pues a partir de él, todo individuo que se integra a la acción del grupo, se constituye por el solo hecho de su vinculación en un individuo juramentado. En este caso, la estructura debe entenderse, más que como esqueleto del grupo, como “función objetivada”, es decir, como poder definido de cada cual sobre cada cual. Se trata de una organización funcional del grupo, que nos muestra a la estructura bajo su aspecto de “inercia activa”

El doble trabajo que el grupo realiza (sobre sí y sobre el objetivo), obliga a comprender su acción bajo dos aspectos: como actividad dialéctica inmanente (reorganización de la acción) y como superación práctica del estatuto común hacia su objetivación.

El grupo es una existencia sin esencia: el grupo no es ni tiene una unidad ontológica. Sin embargo, el deseo de tenerla se conserva y se expresa en la constante reorganización de su acción. En un grupo que deja de trabajarse a sí mismo y en el lugar de esta labor inmanente que permite tramitar las contradicciones reinstala el terror, ²⁹ la comunidad (común - unidad en el grupo), intentará darse un nuevo tipo de unidad ontológica. Para ello cada cual será convertido en herramienta inerte que actúa sobre la materia inerte: surge así la institución, una de cuyas características es la transformación de la organización en jerarquía.

El momento de la institución, “(...) crea hombres tales que se definan a sus propios ojos y entre ellos por su relación fundamental con las instituciones. Es la cosificación” ³⁰ La distribución del trabajo que el grupo organizado logra hacer aquí y ahora, gracias a su permanente trabajo sobre sí, en el grupo institucional se cumple de una vez y para siempre, por fuera de este trabajo y antes de toda acción. Puede así entenderse que la institución sea el significante del que el individuo pasa a ser el significado,

La consagración del poder, su derecho de permanencia, requiere de la serialidad y la inercia que sólo existe en la institución. La soberanía del hombre existe como acto, en la medida en que tiene dominio sobre el mundo y que lo cambia. A partir del nacimiento de la soberanía – institución, fundamentado en la imposibilidad de cada uno de volver a ser directamente regulador, el soberano existe porque dispone de los medios para asegurar la comunicación. Se centralizan así las mediaciones (la comunicación es la mediación de todas las mediaciones). Únicamente el soberano totaliza, unifica y reina sobre el grupo casi muerto. La forma típica del momento institucional del grupo es el Estado.

Cuando se ha disuelto la forma de acción humana caracterizada por el grupo y la inercia se ha confirmado con la reaparición del colectivo que se dispone según una estructura de poder con una dirección en la cúspide y

²⁸ Sartre toma como ejemplo la iniciación tribal para examinar cómo el nacimiento de un niño en el ambiente de un juramento que define la estructura del parentesco, equivale a una prestación del juramento correspondiente por parte de él. A partir de su nacimiento, el juramento le delimita un conjunto de obligaciones y prerrogativas recíprocas

²⁹ El terror es la relación prevaleciente en la serialidad inerte. Aquí, el terror está referido a la exigencia de unanimidad que subyace a la eliminación de los opositores

³⁰ Ver Sartre, op.cit.

unos ejecutantes en la base, se configura la burocracia que suprime totalmente lo humano y “*cierra el campo infernal de lo práctico – inerte sobre los hombres*”³¹

3.2. El Proyecto como Praxis y como Mapa

Debe ser claro, para comprender lo que sigue, que la propuesta agenciada en la Universidad, se sitúa en una mirada que la caracteriza como Grupo de Grupos, es decir como organización; esto supone pensar el proyecto como praxis de un grupo, y al mismo tiempo, intentar resolver el problema de la gestión en sus distintos niveles.

La idea central que intentaremos defender y desarrollar es que el *Proyecto*, en nuestras circunstancias particulares, debe ser asumido y considerado en al menos dos formas: la primera de ellas, como acción efectiva de un colectivo que es convocado por su propósito y que en tal virtud se constituye en una “comunidad”; bajo esta forma de consideración, los intercambios ocurren efectivamente, tanto en lo que se refiere a enunciados y acciones de los cuerpos, como en lo que atañe a las mediaciones efectivas y concretas. La segunda forma, corresponde a una abstracción definida como consecuencia los intercambios, que corresponde a rastros dejados por los intercambios ocurridos. Diferenciaremos uno y otro, entendiendo el primer plano como *praxis* y el segundo como *representación de la praxis*. De esta manera, será posible eliminar el riesgo de reducir la complejidad de lo que ocurre en la vida, para poder registrarlo en otro plano.

Bajo la forma *praxis*, el proyecto recibe el beneficio de la diversidad y la singularidad. No habrá así dos proyectos idénticos, puesto que no hay dos comunidades que lo sean: en última instancia lo que el colectivo piensa, dice y hace en el marco de su proyecto, es incomparable con lo que hace, piensa o dice otro colectivo respecto del suyo. En este plano, la experiencia es única e irrepetible, en la medida en que la transformación de lo real objetivo afecta (transforma) tanto a la subjetividad, como a los derroteros y metas pre-vistos. Proponemos entender esta forma del proyecto como un conjunto de movimientos, de desplazamientos muy diversos – de los discursos cuyos referentes y sentido cambian en el tiempo, de cuerpos y de intercambios entre cuerpos que se hacen más o menos diestros, que se aproximan o se distancian, que se adaptan a ritmos y formas singulares, de objetos de valor diverso que aparecen y desaparecen, se proponen y se desvirtúan, adquieren relevancia o devienen casi imperceptibles -.

En la forma de representación del movimiento, el proyecto puede ser considerado como su huella, es decir como un mapa cuyo dibujo es trazado por los movimientos antes referidos. La importancia del mapa del proyecto, como de cualquier mapa, es que al permitir reconocer los desplazamientos efectuados por un navegante o un transeúnte, sirve para repetir los recorridos sin extraviarse. Es posible decir siempre, señalando el mapa, “esta es la ciudad”, sabiendo que la ciudad realizada está siempre en otra parte, en un lugar que sólo puede ser de la experiencia.

Entre el proyecto de formación agenciado por un grupo de docentes, estudiantes y administradores que constituyen su comunidad básica, y el proyecto capturado por la base de datos del Banco de Proyectos, hay entonces, una distancia que no sólo se reconoce sino que se respeta y se mantiene cuidadosamente. Es la distancia entre el *proyecto praxis* y el *proyecto mapa*.

Siendo conscientes de un *cambio de registro* que en este punto se hace necesario, estamos apelando a la advertencia hecha por Michel Foucault a propósito del conocer, específicamente sobre las relaciones entre el *ver* y el *hablar*, pues entre lo enunciado y lo visible se operan ciertos cruces que deben ser examinados.

Una visibilidad se genera cuando se establece un foco desde el cual se arroja luz sobre algo; el contraste de luz y sombra en la zona sobre la cual cae la luz, hace al objeto al ser visto. El proyecto responde a la idea de un dispositivo para hacer ver cosas – las cosas que constituyen el objeto de la acción y la acción misma, tanto

³¹ ibíd.

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

como las transformaciones derivadas de ella -. Puede ser por tanto asumido como un dispositivo de visibilidad.

En cuanto el dispositivo pasa por la enunciación, asume los recortes que la luz opera sobre la sombra. En esta operación de *decibilidad* de lo visible, la importancia concedida a los “objetivos” parece tener un papel esencial, que obliga a servirse de ciertas fórmulas de enunciación aparentemente destinadas a asegurar la precisión, a establecer las marcas que hacen diferentes las actuaciones, y a lograr la transparencia requerida para que el proyecto sea considerado coherente.

Un segundo aspecto a considerar, está referido al vínculo que tal esfuerzo de visibilidad y decibilidad guarda con el orden de la representación. El proyecto, en tanto que dispositivo de visibilidad, re- presenta las acciones, los logros, las transformaciones. En tanto tal, el proyecto no es la acción, sino el punto en donde se sitúa el sujeto para actuar. No es la acción, sino el sustrato donde se cumple una acción, siempre diferida sobre un tiempo futuro que el proyecto mismo se encarga de crear, sobre la base de una persistencia de las imágenes que deben servir de referente constante para garantizar la producción de sentido y para mantener presente el propósito de toda actuación.

Un “banco de proyectos” se fundamenta y se apoya en esta condición de *dispositivo de visibilidad* que tiene el proyecto, realza con sus exigencias de decibilidad el carácter de *proyección* que tiene toda representación y obliga a mantener presente la imagen de un estado de cosas ideal que se estaría buscando. Pero si bien, esta es una condición ineludible de la arquitectura de todo banco de proyectos – lo cual determina la dificultad mayor para percibir el proyecto como acto y lo que recorta de manera tajante la acción prevista haciéndola ver como pura operación -, no es condición del proyecto mismo.

Por el contrario, el proyecto como acción efectiva en la vida del colectivo estructurado, no es una imagen sino un vector o un vehículo y como tal, es una idea, una visión del mundo. Es importante entonces, que los objetivos del proyecto no intenten representar un estado de cosas ideal que se busca - que el real posible perseguido no se enuncie como la representación acabada del objeto de la transformación una vez ésta se haya cumplido -, sino que se enuncie como el movimiento que, siendo consecuente con el punto de vista, tiende hacia un conjunto de objetos sobre los cuales la vista se dirige, deteniéndose siempre a cierta distancia

Habíamos apenas mencionado anteriormente, que la imagen del proyecto puesta en circulación y fortalecida los bancos de proyectos representa una de las mayores dificultades para la aceptación de la idea de una organización de la vida universitaria, incluidos los procesos formativos, a través de proyectos. Desde el punto de vista que aquí desarrollamos, se trata de un obstáculo que sólo podría ser removido, si se otorga suficiente atención al proceso de organización de cada grupo reunido por un proyecto y al diseño de la organización que debe darse a las interfaces que se forman en los trayectos existentes entre a) los distintos proyectos y el proyecto que los reúne en tanto que contribuyentes a un propósito común y b) entre los proyectos que sintetizan grandes unidades de propósito y el sistema de información *que les debe servir de herramienta*.

Al subrayar la idea de un sistema de información que serviría de herramienta a los proyectos, estamos resaltando la prioridad que deben tener los problemas y las soluciones organizativos sobre los problemas y las soluciones técnicas, pues a pesar de la complejidad que pueda tener el diseño y desarrollo del sistema de información, siempre será posible realizarlo si la organización de la acción - que es lo que define en última instancia la existencia real de los proyectos, ha sido atendida -. Esta prelación de lo organizacional sobre lo técnico, implica que el momento en el cual se determine la estructura y operación del Banco de Proyectos Académicos, sea posterior al momento en el cual se definan los intentos de configuración organizativa de los proyectos y que se preste especial cuidado a la construcción de los trayectos de interfase entre proyectos de una misma unidad, así como a la interfase del trayecto entre cada proyecto y el banco de proyectos.

3.3. Proyecto y Trayecto

Tal como lo habíamos sugerido en el capítulo anterior, el movimiento de la praxis, supone trayectos³² Podríamos considerar – sin pretender establecer un orden sucesivo –, algunos trayectos: el primero, desde lo real existente hasta el colectivo³³ cuyo ser y cuya acción expresan tal afectación a través de un *querer* o un *deber*. El segundo trayecto, desde el colectivo hacia lo real posible, mediado por su actividad creadora cuya expresión es un *saber* y un *poder*. Un tercer trayecto que consideraríamos estaría definido por los desplazamientos del colectivo entre: i) una existencia virtual como pura experiencia de deseo o de necesidad, ii) una existencia actual que se concreta como saber sobre lo real existente y como poder de transformación proyectado sobre lo real posible y iii) una existencia realizada en cuanto es y *actúa*.

Estos trayectos permitirían describir el movimiento que Sartre define como característico de la praxis, *entre lo objetivo y lo objetivo por la interiorización*³⁴ el cual permite examinar las transformaciones que el proyecto provoca: una condición objetiva es asumida como objeto de la acción, al ser vivida como experiencia subjetiva³⁵ (momento del deber y el querer); como consecuencia de tal experiencia, la subjetividad se vuelve contra sí misma para objetivarla (momento del saber y el poder), esta nueva objetividad *objetivada*, exterioriza la interioridad del proyecto como subjetividad objetivada (momento del ser y del hacer)

De este modo, podemos entender la afirmación de Sartre en el sentido de que *lo vivido en tanto tal, encuentra su lugar en el resultado, y que el sentido proyectado de la acción aparece en la realidad del mundo para tomar su verdad en el proceso de totalización*³⁶ como un intento de mostrar la experiencia del tiempo que el proyecto posibilita, al jalonar un tránsito entre lo virtual, lo actual y lo realizado y por ello, el movimiento entre el proyecto como *proyección*, esto es, como perteneciente a las estructuras del **porvenir**, el proyecto como experiencia **actual** del sujeto – individual y colectivamente considerado - y el proyecto como transformación efectuada, es decir como **pasado** y fundamento de la historia.

Lo anterior nos permite responder a la pregunta acerca de la duración del proyecto: la duración se establece a partir del balance entre lo vivido y la objetivación del resultado. Esto implica que el *ciclo del proyecto* sólo puede entenderse como la duración comprendida entre una objetivación de lo real existente y otra objetivación de lo real transformado y, puesto que esta duración no puede determinarse por fuera de cada proyecto como una especie de “duración típica” - pues ello equivaldría a negar su singularidad -, el establecimiento de un tiempo arbitrario puede ser válido pues en el contexto de cada proyecto este límite opera como parte de las determinaciones de la acción.

No sobra resaltar que la objetivación de lo real existente y la objetivación de lo real transformado a que hemos hecho alusión antes, dan lugar a procesos de evaluación de diversa naturaleza, pues mientras la primera nos sitúa ante la necesidad de mirar el mundo y las afectaciones que provoca en el colectivo, la segunda induce a una mirada de lo transformado del mundo y del sujeto. Esta precisión debe ser considerada para determinar el método de trabajo evaluativo.

³² En este caso entendemos por trayecto el desplazamiento de una intensidad, es decir de un afecto, bien sea que se trate de una afección con causa conocida o de una afección cuya causa escapa a la conciencia, caso en el cual la asumimos como una pasión.

³³ Aquí “sujeto” no es asimilable a “individuo”, sino a campo de experiencia

³⁴ “Para describir la verdadera dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, habría que demostrar la necesidad conjunta de la “interiorización de lo exterior” y de la “exteriorización de lo interior”. (...) el proyecto como superación subjetiva de la objetividad hacia la objetividad, entre las condiciones objetivas del medio y las estructuras objetivas del campo de los posibles, representa en sí mismo, la unidad moviente de la subjetividad y de la objetividad, que son los determinantes cardinales de la actividad. Lo subjetivo aparece entonces como momento necesario de del proceso objetivo”. Sartre, op. Cit. Tomo I p. 82

³⁵ Sartre afirma que “sentir ya es superar hacia la posibilidad de una transformación objetiva” Tomo I, Libro 1, p. 82

³⁶ *Ibidem.*, p.82

3.4. El Mapa: Rastro de la Acción y Carta de Navegación

El Diccionario de la Lengua Española define el proyecto como: “Primera redacción de un estudio” / “Lo representado en perspectiva” / “Designio o pensamiento de ejecutar algo” / “Conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar la idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o ingeniería” / “Propósito de realizar algo y plan trazado para ello” / “Lanzar, dirigir hacia delante y a distancia” / “Idear, trazar, disponer el plan y los medios para la ejecución de una cosa” / “Reflejar con la ayuda de un rayo de luz, una imagen o película”

Es notable en estas definiciones la apelación constante a un efecto de sentido que sitúa el proyecto en el terreno de lo virtual, a la par que lo desvincula del campo de la realización. Esta dificultad merece ser examinada, pues es fuente de grandes desacuerdos y en especial, de una muy mala interpretación de las posibilidades y condiciones del Proyecto.

Como ya se señaló, el Proyecto puede ser considerado como un *dispositivo para hacer ver*. Esta condición, unida por una parte al hecho de que no es la acción sino su sustrato y por otra a su condición de **trayecto** entre dos reales, hacen que su sentido siempre está “más allá”: no – aquí, no – ahora. Por otra parte, el proyecto en papel (el proyecto del banco de proyectos), fija un punto de vista previo a la acción. Se espera que la prefigure, pero la concreción del diseño puede no producirse, es decir puede haber proyecto en papel (en el banco de proyectos), sin que haya nunca proyecto como acción efectiva.

Al operar una proyección, el tiempo del proyecto es diferido: se trata de una acción futura que el proyecto, en tanto dispositivo para ver difiere, sobre la base de hacer persistir las imágenes (como lo hace el cine). Esto plantea una dificultad que Dewey nos ayuda a resolver, cuando propone como lo fundamental del proyecto, la experiencia. (en el sentido de ensayo y a la vez en el de sufrir las consecuencias de la acción)

Puesto que es posible compartir una visión mas no una imagen, para que el proyecto sea viable, es entonces importante que los objetivos no intenten representar un estado de cosas ideal que se busca, - en otras palabras, que el real posible perseguido no se enuncie como la representación acabada del objeto de la transformación una vez ésta se haya cumplido -, sino como el movimiento que es consecuente con él y como los posibles trayectos que es posible y necesario recorrer en la aproximación. Se requiere pues del concepto de trayecto – que paradójicamente todo el tiempo amenaza con diluir el proyecto -, para que el proyecto tenga valor en el plano académico.

Los desplazamientos en que se concreta el proyecto, trazan un mapa que los reúne. Intentaremos precisarlos ahora, con el objeto de establecer un prototipo que permita avanzar en el diseño del proceso organizativo y en la construcción de la base de datos. La pregunta que buscamos responder es ¿cuáles trayectos son ineludibles en todo proyecto de formación?

Enunciamos ya en otro apartado los dos movimientos constitutivos de cualquier proyecto, independientes de su naturaleza y contenido que, por lo tanto, deberían ser conservados como parte de un proyecto de formación:

- a) desde lo real objetivo existente, hacia el sujeto (construcción de la realidad. Problematicación)
- b) desde el sujeto hacia un real objetivo posible (objetivos y metas)

La prefiguración de ese real posible es, en el momento de su enunciación, pura virtualidad expresada como un “deber ser”, un “deber hacer”, un “querer ser” y/o un “querer hacer”.

El desplazamiento entre una forma puramente virtual de lo real posible y su forma actualizada está mediado por actos destinados a lograr que se establezcan las competencias necesarias para lograr la transformación correspondiente. Tales competencias pueden ser del orden del “saber ser”, el “saber hacer”, el “poder ser” y el “poder hacer”. En este contexto, nos referimos a un conjunto de desplazamientos que deben ocurrir en el

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

colectivo mismo, por los cuales se hace competente para realizar la transformación de lo real objetivo que lo moviliza; por lo tanto, el mapa del proyecto contiene aquí los siguientes desplazamientos:

- c) del colectivo hacia el poder ser y hacer (conjunto de regulaciones institucionales que actúan sobre los miembros del grupo, de medidas para el bienestar de la comunidad universitaria y de acciones para poner a su disposición los recursos necesarios)
- d) del colectivo hacia el saber ser y hacer (itinerario de la discusión, producción y formación de los profesores, plan de formación avanzada, plan de capacitación del personal administrativo y plan de estudios de los estudiantes)

Finalmente, puesto que la transformación realizada se concreta en un hacer o en un ser cuya existencia y establecimiento son lo que el proyecto persigue y, dado que la objetivación de tal logro supone la existencia de ciertos puntos de referencia ineludibles, el ser y el hacer nos remiten a los siguientes desplazamientos:

- e) desde los estudiantes hasta la disciplina o la profesión (espacios del plan de estudios)
- f) desde los estudiantes hasta el medio profesional y laboral (prácticas, pasantías, proyectos integrados)
- g) desde los profesores hasta los estudiantes (pedagogía y docencia)
- h) desde los profesores hasta el medio profesional y laboral (extensión e interacción social)
- i) desde los profesores hasta la disciplina y/o la profesión (investigación)
- j) desde los profesores y estudiantes hasta la dirección del proyecto (trabajo sobre el colectivo mismo)
- k) desde la dirección del proyecto hasta el nivel de dirección de la Facultad (gestión del proyecto)
- l) desde los administradores hasta los profesores y estudiantes (operación del proyecto)

Los anteriores 12 trayectos definen la estructura y contenidos a los cuales se propone apelar para describir los proyectos académicos de las escuelas. Igualmente, definen los segmentos sobre los cuales han de situarse los indicadores que se empleen para su evaluación.

Un Banco de proyectos que se ponga al servicio de la gestión de proyectos universitarios, tendría que recoger y poner a disposición de todos los grupos estos mapas. Igualmente es necesario que, una vez inmersos en una dinámica de proyectos académicos como fundamento de toda autonomía, se prevea un sistema de conexión mutua que facilite la constitución de redes cuyos nodos mantienen entre sí relaciones de complementariedad en cuanto sus objetivos o sus acciones son afines, o mutuamente necesarios; al respecto cabe recordar que en un tejido reticular, las acciones y los logros locales, se comunican a través de la red y tienen capacidad de afectar nodos que se encuentran en puntos distantes. Al concebir la red, pensamos específicamente en la conexión de los proyectos curriculares con otros proyectos de menor alcance que pueden parecer aislados pues comprometen a uno o algunos profesores o bien a grupos que nuclean a algunos profesores y algunos estudiantes, o a algunos profesores con investigadores externos, pero cuya convergencia con el proyecto curricular obliga a articularlos. De esta manera los objetivos y metas de cada proyecto de formación deben y pueden ser asumidos como finalidades locales, y como parte de las finalidades centrales – es decir como parte del proyecto social y político de la Universidad -.

4. EL IDEAL DE UNA “ADMINISTRACION AL SERVICIO DE LA ACADEMIA”

La adopción de la estructura de proyectos exige a la dirección académica, ocuparse de la gestión del mismo, lo cual es contrario a las imágenes que subyacen al principio comúnmente aceptado de que *“la administración debe estar al servicio de la academia”*. Hemos optado por referirnos a este aspecto particular de las condiciones que rodean a la propuesta, pues en él se condensa uno de los factores más fuertes de resistencia a ella.

El lugar común contiene un conjunto de convicciones que permanecen tácitas:

- a) la administración y la academia son dos segmentos de la realidad universitaria, independientes entre sí
- b) los docentes deben poder actuar prescindiendo de consideraciones sobre lo “administrativo”

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

- c) las decisiones administrativas sólo deben tener como referente y marco de realidad las condiciones exigidas por los académicos para su desempeño
- d) los administradores deben entender todo sobre la dinámica académica; los académicos pueden ignorarlo todo acerca de la administración de los procesos académicos

Nos referiremos en detalle a estos enunciados, pues cada uno de ellos contiene al menos una contradicción fundamental con la gestión de la formación por proyectos.

Los segmentos “administración” y “academia” son el producto de un endurecimiento derivado del descuido de la condición organizativa de la universidad. Dicha segmentación es coherente con una visión territorializada de sí misma, pues los segmentos operan como códigos que distribuyen poderes y prerrogativas, estableciendo divisiones enmarañadas, en cuyos compartimentos prosperan sistemas burocráticos, o sistemas cortesanos. El ideal de un segmento supeditado al otro, traduce en esencia, una defensa de la segmentariedad que está en su base y se limita a reclamar el mantenimiento de un orden jerárquico entre segmentos que mantenga los territorios bajo control.

La imagen de un docente sumergido en profundas reflexiones de la mayor abstracción y desvinculado por completo de los avatares de la vida cotidiana, está sutilmente presente en la expresión “*la administración debe estar al servicio de la academia*”. Se trata de un académico que por efecto de su ubicación en el campo del *trabajo intelectual*, puede prescindir de toda preocupación molesta, relativo a la cantidad, oportunidad y calidad de los recursos que emplea y más aún, eximido de toda responsabilidad sobre su uso racional. Para reafirmar su posición, se sitúa en contrapartida y como término opuesto el de un administrador, imaginariamente consagrado a un supuesto *trabajo material*, sujeto a las determinaciones impuestas por el primero.

Esta fábula viene siendo socavada por la tecnología que devora y hace desaparecer velozmente todas las formas de trabajo puramente operativo y reunifica para cada trabajador la escala completa que se extiende desde las decisiones racionales hasta las operaciones. El empleo masivo del microcomputador y la desaparición de puestos de trabajo que ello ha implicado, ejemplifica el fenómeno de una división del trabajo que se establece sobre una lógica diferente de las especializaciones. Pero tal vez, es en relación con la aceleración inusitada de la producción, la distribución y el consumo de bienes materiales y culturales, que se ha producido una reunificación de procesos que de otra manera, se habrían realizado en diferentes instancias y momentos por parte de actores diferentes. De esta condición no está eximido ningún administrador y ningún académico.

El proyecto se perfila como una unidad académica y de gestión, lo cual supone el abandono definitivo de toda ilusión de especialización que recorte y mantenga nítida y definitivamente separados los dos segmentos. Esta condición obliga a entender la dinámica de su establecimiento en las determinaciones que la ligan con la cultura particular prevaleciente en la Universidad y de manera específica con los sistemas según los cuales se distribuyen las formas más cotidianas de reconocimiento del prestigio

RECOMENDACIONES EN LA PERSPECTIVA DE UNA POLÍTICA PARA LA CONSTITUCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE NÚCLEOS PROFESORALES

Las conclusiones pertinentes para formular una política sobre vinculación de profesores que consideramos necesario derivar de la anterior reflexión sobre el Proyecto como instrumento de organización de la Universidad, se concretan así:

1. El Proyecto académico de cada unidad es, a la vez, producto de un colectivo que lo formula, e instrumento de su configuración como colectivo. Por ello, no podría pensarse en la “existencia de un núcleo profesoral” con el cual la Universidad “pueda contar”, sino en la medida en que existe un proyecto académico de la unidad a la cual nos referimos, y en la medida en que los profesores están vinculado a él.

VICERRECTORÍA ACADÉMICA – Escuela de Pedagogía – sin fecha

2. A partir de la existencia del Proyecto, toda la racionalidad administrativa y académica debe ser pensada en función de él. En otras palabras, son las exigencias del Proyecto las que determinan las necesidades de recursos, su calidad, naturaleza y oportunidad. Por lo tanto, una política que busque distribuir de manera equitativa el recurso representado por profesores de tiempo completo, debe tomar en cuenta el valor estratégico del programa al cual se están aplicando.
3. Una regla institucional relativa a la composición estructurada de los planes de estudio, determina ciertas particularidades de los ciclos, que deberían ser tomadas en cuenta en el contexto de una política de vinculación de académicos. Al respecto, debería contemplarse la necesidad de encaminar los profesores de tiempo completo hacia dos polos de los programas: a) hacia el ciclo básico, en razón de su importancia estratégica para el establecimiento de las rutinas, hábitos y formas de trabajo que caracterizan la acción universitaria. Estas sólo pueden lograrse si los profesores disponen del tiempo y las condiciones para comprometerse en un trabajo pedagógico riguroso y muy exigente en cuanto al diseño de los dispositivos y su evaluación y en cuanto a la intensificación del “trabajo del docente sobre el trabajo del estudiante”³⁷ ; b) hacia los proyectos y seminarios del tercer ciclo, pues allí debe liderarse la construcción y consolidación progresiva de las líneas de profundización que asegurarán producción investigativa en el Programa.
4. Concomitante con lo anterior, los profesores de cátedra, deberían localizarse, preferentemente, en el segundo ciclo, en la supervisión y asesoría de los proyectos de intervención y en los Seminarios de Apoyo al Proyecto del tercer ciclo, pues en estos espacios, es posible asimilar con todos los beneficios que le son propios, la figura del profesor que dicta su cátedra especializada vinculada con su experiencia profesional, sin preocuparse mayormente por los dispositivos pedagógicos que pone en juego, y sin las exigencias propias de una producción investigativa que caracterizan a los Seminarios de las líneas de profundización.
5. Desde luego, la política debería hacer declaración explícita de una voluntad institucional de asegurar la permanencia en la Universidad de aquellos profesores cuya evaluación sea sistemáticamente satisfactoria y más aún, de velar por la continuidad de su trabajo en los proyectos emprendidos.

³⁷ Expresión acuñada en la Reforma Académica de la Universidad Nacional de 1992