

Dinámicas institucionales en situaciones de cambio: entre el cuestionamiento y las improntas de mitos fundacionales

Jorge V. Pavan, Leonardo Ferreyra, Patricia Biganzoli, Arnaldo Mangeaud y Silvia Nates

RESUMEN

Las innovaciones en las instituciones educativas tienen una gran complejidad, al considerar que operan sobre los diferentes componentes constitutivos de las mismas. En este trabajo, las dinámicas institucionales en situaciones de innovación curricular, encarnadas en las intersubjetividades en diferentes grupos de docentes, son analizadas a través de las calificaciones de los exámenes finales de los alumnos. En este sentido, diferentes tipos de análisis estadísticos de las calificaciones hacia los alumnos se constituyen en un eje de análisis que da cuenta tanto del cuestionamiento al cambio como de las improntas de mitos fundacionales. El valor de una trama de significados reflejada en diferentes tipos de análisis de las calificaciones de los docentes hacia los alumnos, puede significar lo que cada sujeto dio por válido y supuesto y constituirse en un hilo interesante que pueda ampliar la mirada hacia mandatos sociales inconscientes. Para comprender la complejidad de las instituciones es importante revelar su recorrido histórico y reflexionar sobre el modo en que las prácticas y entretrejos sociales de épocas pasadas se han convertido en estructuras que tanto posibilitan como restringen el presentes.

Palabras clave: instituciones educativas, innovación curricular, calificaciones, alumnos, mitos fundacionales.

Diego-Jesús Luque-Parra

jorgevpavan@gmail.com

Argentino. Doctor en Medicina y Cirugía. Profesor titular plenario de la cátedra de Bacteriología y Virología Médicas, subdirector del Instituto de Virología "Dr. J. M. Vanella", Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Temas de investigación: virología y sociología de la educación.

Gemma Rodríguez-Infante

ljerreyra@gmail.com

Argentino. Doctor en Ciencias Biológicas. Profesor adjunto de la cátedra de Bacteriología y Virología Médicas, Instituto de Virología "Dr. J. M. Vanella", Facultad de Ciencias Médicas, UNC, Argentina. Temas de investigación: virología y educación superior.

María-Jesús Luque-Rojas

patricia.biganzoli@gmail.com

Argentina. Médica Cirujana. Profesora asistente de la cátedra de Bacteriología y Virología Médicas, Instituto de Virología "Dr. J. M. Vanella", Facultad de Ciencias Médicas, UNC, Argentina. Temas de investigación: virología y educación superior.

Gemma Rodríguez-Infante

amangeaud@efn.uncor.edu

Argentino. Doctor en Biología. Profesor titular de la cátedra de Estadística y Biometría, Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, UNC, Argentina. Temas de investigación: biología y virología.

María-Jesús Luque-Rojas

snates@fcm.unc.edu.ar

Argentina. Doctora en Ciencias Químicas. Profesora asociada, directora Instituto de Virología "Dr. J. M. Vanella", Facultad de Ciencias Médicas, UNC, Argentina. Temas de investigación: virología y educación superior.



Dinâmicas institucionales em situações de mudança: entre o questionamento e os estigmas de mitos fundacionais

RESUMO

As inovações nas instituições educativas são muito complexas ao considerarmos que operam sobre diferentes componentes constitutivos próprios delas. Neste trabalho, as dinâmicas institucionais em situações de inovação curricular, encarnadas nas intersubjetividades em diferentes grupos de docentes, são analisadas através das notas das provas finais dos alunos. Nesse sentido, diferentes tipos de análises estatísticas das notas dos alunos são constituídos em um eixo de análise que ressalta tanto o questionamento à mudança como os estigmas de mitos fundacionais. O valor de uma trama de significados, refletida em diferentes tipos de análise das notas outorgadas pelos docentes aos alunos, pode significar o que cada indivíduo deu por entendido e se constituir num fio interessante que possa magnificar o olhar para mandados sociais inconscientes. Para compreender a complexidade das instituições é importante revelar seu percurso histórico e refletir sobre a forma em que as práticas e tecidos sociais de tempos passados se tornaram estruturas que possibilitam e, ao mesmo tempo, restringem o presente.

Palavras chave: instituições educativas, inovação curricular, notas, alunos, mitos fundacionais.

Institutional dynamics in scenarios of change: between questioning and imprints of foundational myths

ABSTRACT

Innovations in educational institutions are of great complexity, considering they impact their very constituent elements. This work analyzes institutional dynamics in situations of curricular innovation, embodied in intersubjectivities of different professor groups, through the grading of final exams of the students. In this sense, different types of statistical analyses of student grades represent an axis for the analysis that accounts for the questioning of change and of imprints of foundational myths. The value of a correlation of meanings reflected in different types of analyses of the grades given by professors to students can indicate what each individual considers as valid and false and may represent an interesting thread to expand the way of looking at unconscious social mandates. In order to understand the complexity of institutions it is important to reveal their history and reflect on the way in which practices and social interweavings of times past have turned into enabling and restricting structures of the present.

Key words: educational institutions, curricular innovation, students, foundational myths.

Recepción: 24/02/13. **Aprobación:** 29/07/14.

Introducción

A mediados del siglo XX la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) inicia el proceso de profesionalización académica con la llegada de algunos profesores provenientes de universidades europeas para enseñar disciplinas en las que no existían expertos locales. En este periodo se registran los primeros médicos dedicados plenamente a la enseñanza y a la investigación de diversas disciplinas en el ámbito académico. El inicio de estas trayectorias académicas se caracterizó por una importante pertenencia institucional de los sujetos, a través de una dedicación a tiempo completo así como también de una prolongada permanencia en el tiempo de los sujetos en los puestos académicos (Salord, 2010). Fue así que en 1947 la Universidad Nacional de Córdoba contrata al doctor Georg Karl Wenckebach, originario de Alemania, como profesor titular de Microbiología. Georg Karl Wenckebach (W) inicia una trayectoria académica que duraría 20 años en la cátedra de Microbiología, de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC y puede considerarse que fue quien instituyó y consagró un orden establecido, un estado de las cosas; fue, en otras palabras, el “fundador” de la cátedra de Microbiología. El concepto de fundador está relacionado con los actos de institución que lo avalan, significan su identidad frente a los otros, dan cuenta tanto de una investidura como de su autoridad que le permite comunicar lo que es (Bourdieu, 2001: 78).

Fundación, identidad, investidura y autoridad envueltos en un movimiento creador que instituye, señalan tanto un corte como un comienzo que consagró al individuo (W) en el primer eslabón de una cadena de intersubjetividades de la que participaron

los que por entonces eran profesores de la cátedra (Kaës, 2005: 17). Dentro de esta cadena de intersubjetividades se consagró y se sancionó un estado de cosas, se dibujaron los límites de lo pensable y de lo posible, un estilo institucional. En este estilo institucional se consagraron modalidades de distribución del poder, de formas de sistematizar el conocimiento, así como comunicación docente-docente y docente-alumno. De este modo, lo institucional se vio reflejado en lo curricular; se construyó una propuesta curricular del mítico profesor alemán que significó el modelo oficial de presentación pública del académico (Salord, 2010) con contenidos claramente delimitados y separados entre sí, tipo colección (Bernstein, 1977: 75).¹ La estructura de contenidos específicos estaba organizada desde la taxonomía microbiana, lo que además de mantener el aislamiento se alejaba del enfoque médico. En este modelo oficial estaba presente el temor de los alumnos a los exámenes, motivado por la elevada cantidad de aplazos, que daban cuenta de modalidades de enseñanza, propuesta curricular y evaluación, así como de distribución del poder y del control.

Décadas después, cuando W fallece, aquella cadena de intersubjetividades, fue continuada en sus herederos, un grupo de profesores investidos por las cosas de las que él se había apropiado (Bourdieu, 2008: 114). Así, herederos de aquel estilo e identidad institucional, hicieron propios tanto el estilo como su referente curricular.

Estos herederos llevaron adelante el mito institucional por aquel entonces como “escrito en los pasillos de la cátedra”. Por otra parte, los fundadores y herederos transcurren su actividad académica durante periodos históricos de gran complejidad en

¹ Bernstein (1977) diferencia dos tipos de curriculum: a) tipo colección, si los contenidos están claramente delimitados, separados entre sí y mantienen una relación cerrada, b) tipo integrado, si los contenidos mantienen entre sí una relación abierta con contenidos transversales. En el curriculum tipo colección el conocimiento “implica una jerarquía en la que el último misterio de la asignatura se revela muy tardíamente en la vida educativa. Y la educación adopta una larga iniciación en el misterio. El conocimiento entra en el terreno de lo sagrado. No es ni ordinario ni mundano. Y esto realza la significación de la asignatura para quienes la profesan. Es una forma muy poderosa de control” (Bernstein, 1977: 77).



Argentina: las dictaduras militares. De la mano de estas estructuras de gobierno y poder, algunos docentes provenían de este ámbito o bien mantenían relaciones muy estrechas con las fuerzas armadas o el clero.

En la dinámica de lo institucional (Fernández, 2001: 36), como dimensiones complementarias, lo instituido (lo fijo, lo estable) se alterna con lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica, la propuesta opuesta, la transformación). Con la llegada de la democracia, algunos nuevos académicos proponen intentos de cambio, sin lograr avanzar en su cometido. En 1996, con la llegada de un nuevo académico como profesor titular, se pone en marcha un cambio cualitativo a la situación preexistente. Este cambio curricular introdujo una discontinuidad metodológica, pues significó para alumnos y algunos docentes, “los innovadores”, apropiarse de una mirada diferente (Yentel, 2011). Esta mirada correspondió a actividades que implicaron, por una parte, una participación activa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y por otra, facilitar el alcance de niveles de comprensión más complejos y profundos en los que el conocimiento adquirido fuera construido en una estructura interna flexible. Para ello se eligió la estrategia didáctica de taller con aprendizaje basado en problemas y estudio de casos. Se diseñaron ámbitos de participación y discusión del nuevo diseño curricular en la que los objetivos estaban dirigidos hacia un desarrollo de determinadas competencias para el futuro médico.

El contenido curricular fue modificado luego de dos años, para el logro de habilidades y competencias médicas así como se diseñaron organizadores transversales, que permitieron al alumno una mirada completa de la asignatura desde su inicio. Los contenidos mantenían entre sí una estructura abierta de

tipo integrado y relacional (Bernstein, 1977: 82).² La propuesta de cambio implementada en dicho establecimiento articuló decisiones respecto a los modos de evaluación y acreditación de los estudiantes. De este modo el cambio curricular adecuaba una nueva estructura que tenía una importante diferencia con la anterior (Abdala, 2007), en cuanto conceptualizaba diferentes modelos de autoridad y de control.

En este cambio de identidad educativa era importante debilitar la larga socialización previa en la “lealtad a una asignatura” (Bernstein, 1977: 90) y otorgar una identidad distinta a la trama curricular. Fue así que la asignatura cambió de nombre y pasó a llamarse Bacteriología y Virología Médicas. Los aspectos señalados, entre otros, dan cuenta de que se trató de una experiencia innovadora en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC.

Sin embargo, cualquier intento de cambiar la estructura curricular, de cambio de los criterios de clasificación es considerado una amenaza y genera una fuerte resistencia. Los docentes que participaron del cambio conformaron un grupo innovador que, de la mano de una nueva propuesta curricular y con el apoyo del profesor titular de la cátedra, encarnó lo instituyente. Herederos e innovadores, conformaron grupos en tensión que más allá de la nueva propuesta mostraban miradas diferentes en relación con la enseñanza y la evaluación, que se entrelazaron con los mitos fundacionales de la cátedra. En otros términos, el proceso de cambio modificó el orden establecido y representó para determinados sujetos una vivencia de crisis entendida como ruptura intersubjetiva (Kaës, 2005: 32).

En una dimensión analítica, si en la cultura institucional los diferentes actores han construido una urdimbre que dio diferentes núcleos de significados a lo institucional; resulta difícil la búsqueda de estos

² Bernstein refiere que en el curriculum integrado se altera la estructura del poder tradicional en las instituciones educativas: “los profesores de las diferentes asignaturas entablarán relaciones entre sí que provendrán no sólo de sus actividades de ocio, sino de una tarea educativa cooperativa y compartida. De este modo en lugar de que los profesores y los conferenciantes estén divididos y aislados por lealtades jerárquicas a una asignatura, estarán unidos por una tarea común” (1977: 79).

componentes. Esta dificultad avanza, pues como una representación de las múltiples identidades por las que una historia institucional se ha manifestado, muchos de ellos son ignorados por los mismos actores que, de la mano de distintos mandatos, construyeron con su punto de vista el relato de la institución. Establecer relaciones, seleccionar informantes, realizar entrevistas en profundidad y otras actividades podrían ser una forma de búsqueda de significados. Sin embargo, los argumentos de los sujetos podrían también dejar sin revelar una multiplicidad de fenómenos en las instituciones educativas que pueden estar presentes de modo consciente o inconsciente.

El valor de una trama de significados reflejada en el aprendizaje y en las calificaciones de los docentes hacia los alumnos, puede también significar lo que cada sujeto dio por válido y supuesto y constituirse en un hilo interesante que pueda ampliar la mirada hacia mandatos sociales inconscientes. En la observación y análisis de las calificaciones de los alumnos realizadas por los actores, como hechos sociales, en una doble hermenéutica de lo social, en un vaivén de significación mutua en tanto concurre a formar parte de las actividades institucionales y son a la vez objeto de estudio desde lo social (Giddens, 2003), puede fundamentar el uso de técnicas estadísticas adecuadas al sistema teórico que se pretende analizar. Pensar lo social desde la investigación empírica de las calificaciones en los exámenes finales, desde la capacidad de los datos de poner en relación las distintas dimensiones de sujetos e instituciones, es un modo particular de mirar una escena (Bourdieu, 2006). Este trabajo intenta el análisis desde de un aspecto o franja que considera las calificaciones en los exámenes finales como un elemento dentro de todo un lenguaje de acontecimientos involucrados en la respuesta a un cambio.

La metodología del análisis de las calificaciones tuvo dos estrategias. En primer lugar, se contrastaron las calificaciones realizadas por el grupo “herederos” respecto a las calificaciones del grupo “innovador”.

Caracterizar los diferentes grupos en tensión fue una herramienta teórica desde la perspectiva de Fernández (2001: 37), cuando como componentes constitutivos de las instituciones analiza el contenido y éxito en el aprendizaje observado desde el ámbito interpersonal o grupal: “La incidencia que sobre él tiene la pertenencia a un subgrupo en competencia o pacto con otros y su efecto disociador o facilitador del aprendizaje, sólo se advierten si extendemos nuestra observación al campo grupal”.

Se propuso analizar la incidencia y su efecto en las exigencias académicas hacia los alumnos que pudo tener la pertenencia del docente a un subgrupo en competencia o pacto con otros como manera encubierta de aprobación o cuestionamiento al proceso de cambio.

En la segunda estrategia de análisis, sí se consagró al individuo (W) en el primer eslabón de una cadena de intersubjetividades, los “herederos” de su estilo y mirada dieron cuenta de una reproducción de aquel estilo. Para ello se caracterizaron las calificaciones mediante un análisis de regresión, a fin de estimar si las calificaciones de los “herederos” podrían ser explicadas estadísticamente por las calificaciones de W. El análisis de regresión involucró el estudio de la relación entre las calificaciones de ambos grupos e investigar si existió una asociación entre las dos variables probando la hipótesis de independencia estadística. Además, permitió estudiar la fuerza de la asociación, a través de una medida de asociación denominada coeficiente de correlación. Permitted también estudiar la forma de la relación y su intervalo de confianza del 95 por ciento. Finalmente, esta relación permitió predecir el valor de las variables calificaciones en “herederos” en función de otra, calificaciones en W.

La pertenencia de los docentes a distintos grupos y la calificación en los exámenes finales

En este aspecto se analizaron las calificaciones de los exámenes finales de los alumnos de la cátedra de Bacteriología y Virología Médicas de la UNC. Fueron



analizadas $n=5\ 278$ calificaciones que correspondieron: a) calificaciones durante el periodo W (años 1961-1969, $n=3\ 988$) y b) calificaciones de los alumnos aprobados (en el turno de examen del mes de marzo) de 1999 a 2005 ($n=1\ 290$), que fueron categorizadas por la pertenencia del docente como innovadores ($n=866$) o herederos ($n=425$). Con el fin de observar si se presentaban diferencias significativas entre las medias de las calificaciones por grupo docente, se realizó el test *t* para diferencias de medias entre los grupos, las diferencias de medias entre los grupos durante los años fueron estudiados con análisis de la varianza. Se realizaron comparaciones *a posteriori* con la Prueba

LSD de Fisher. Se graficaron las distribuciones de calificaciones de cada grupo. Se aceptó como nivel de significación un alfa del 5 por ciento.

La media de las calificaciones del grupo innovadores fue 7.32 mientras que la media en el grupo herederos fue 6.15. Las diferencias de las calificaciones entre los grupos fueron estadísticamente significativas (test *t Student*, $p < 0.0001$).

En la figura 1 se observa la distribución de las frecuencias relativas de las calificaciones colocadas por el grupo herederos de 1999 a 2005 y en la figura 2 la distribución de frecuencias de las calificaciones colocadas por el grupo innovadores en el mismo periodo.

Figura 1. Distribución de frecuencias de las calificaciones colocadas por el grupo herederos de 1999 a 2005

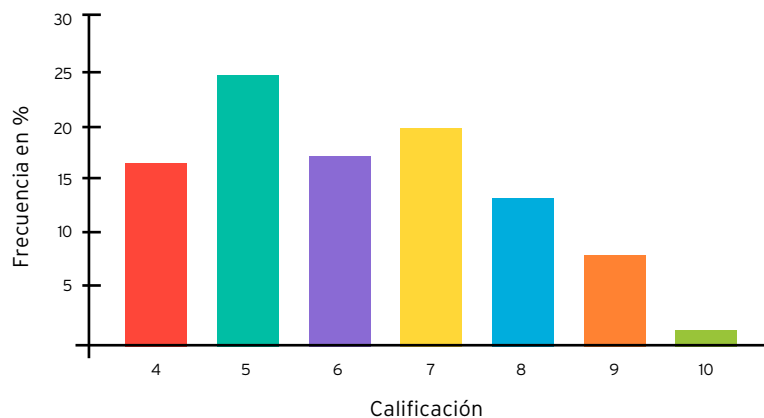
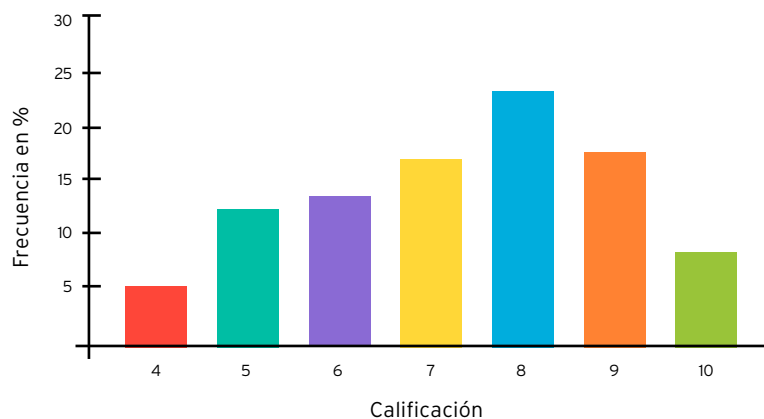


Figura 2. Distribución de frecuencias de las calificaciones colocadas por el grupo innovadores de 1999 a 2005



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se observa la variación temporal (de 1999 a 2005) de las calificaciones, discriminadas por grupo docente. Allí se presenta una clara diferencia entre los grupos, lo que se corrobora con el análisis de la varianza, que demostró que estas diferencias fueron significativas (Prueba LSD de Fisher; $p < 0.001$). También se observan diferencias entre años ($p = 0.026$).

En primer lugar, entonces ¿es posible que las exigencias académicas hacia los alumnos sean utilizadas como manera encubierta de aprobación o cuestionamiento al proceso de cambio? ¿Qué sucede cuando las experiencias del pasado, producto del trabajo de inculcación y de apropiación bajo la forma de disposiciones objetivas y duraderas, no se ajustan a un presente institucional? (Bourdieu, 2007: 93).

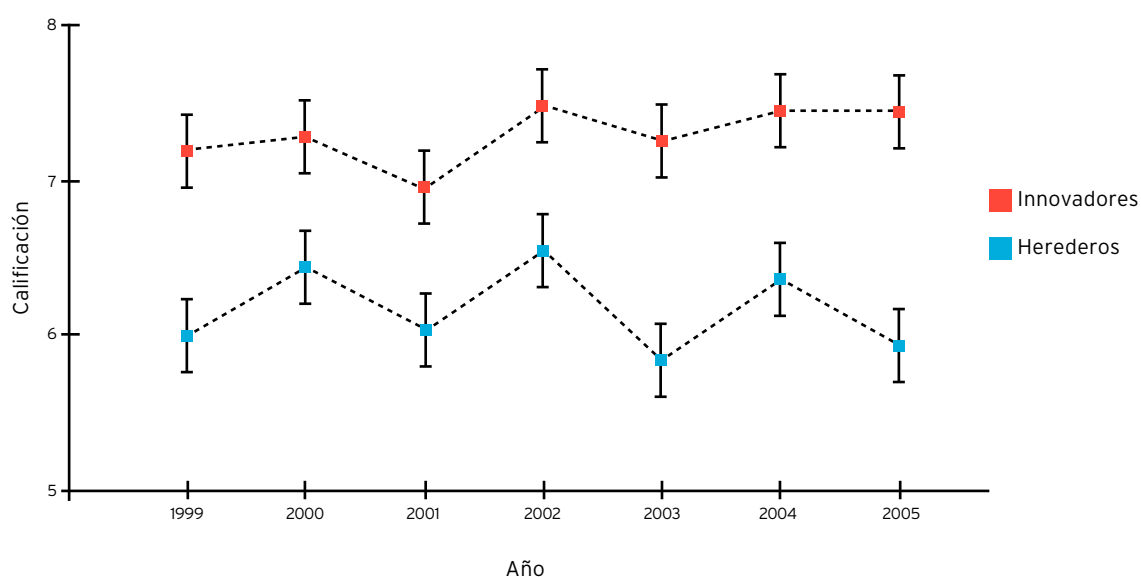
En esta experiencia, la pertenencia de los docentes a distintos grupos (innovadores y herederos) se vio reflejada en las calificaciones de los exámenes finales de los alumnos. Los docentes del grupo innovador evaluaron en los exámenes finales con puntuaciones más

altas que las del grupo herederos ($p < 0.0001$), si consideramos las medias. Además, esta característica de calificación por parte de ambos grupos permaneció en el tiempo, durante al menos siete años (figura 3).

Así, estas calificaciones son un reflejo del relato institucional, de lo que sucedió en la institución, de los docentes en relación con la institución y en relación con su percepción sobre el conocimiento considerado como válido al momento de la evaluación.

Las cátedras son instituciones en donde las diferentes tareas educativas relacionadas con ayuda e intercambio afectivo, control, vida institucional competitiva, poder y conocimiento se entrelazan y activan distintos componentes simbólicos, tales como ejercicio de poder, temor a la exclusión y al castigo, entre otros (Fernandez, 2001: 25). Pensar la institución, hacer de ella objeto de análisis tiene dificultades, en parte porque “nos piensa y nos habla” (Kaës *et al.*, 2000: 16), más aún: “la institución nos precede, nos sitúa en sus vínculos y sus discursos”.

Figura 3. Variación de las notas de los alumnos, discriminada por grupo docente (grupo innovadores y herederos), de 1999 a 2005



Fuente: elaboración propia. Nota: se consigna el promedio por año con su correspondiente error estándar.



Pensar una institución es analizar la dinámica institucional en términos de una mirada que intenta dar cuenta de su funcionamiento en un tiempo determinado (Butelman *et al.*, 1998: 16). El término “dinámica” resulta apropiado para este trabajo, pues en su lógica subyace un modelo basado en el movimiento y en la contradicción. Contradicción porque en su funcionamiento es posible encontrar tanto modalidades acompañadas de prejuicio, circulación fantasmática (Malfe, 1995) y aislamiento progresivo como también modalidades en donde predomina el control y la discriminación de los aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas y posibilidad de ensayar modificaciones de lo instituido, con intenso compromiso y una clara orientación hacia el futuro (Fernández, 2001: 58).³

En palabras de Fernández (2001: 37): “La forma como con su fracaso escolar el sujeto cumple con el *mandato* social (inconsciente) de su grupo social que se resiste a la integración, o la medida en que su éxito estaba renunciado por su pertenencia a una clase dirigente o marginada, sólo se advierte si ubicamos al sujeto en ámbitos sociales más amplios”.

De este modo, es en la dinámica de estas instituciones en donde diferentes grupos que configuran redes sociales con distintas concepciones de la autoridad y del control, los que pueden encontrar dentro de los espacios educativos elementos que permitan articular su disconformidad. Uno de los espacios educativos es la tarea de evaluación, que además de reflejar la distribución del poder y los principios del control social (Bernstein, 2001), es utilizada como una manera encubierta de aprobación o cuestionamiento al proceso de cambio (Fernández, 2001: 37).

Prácticas y estructuras

Con la finalidad de establecer relaciones entre las calificaciones que el grupo de herederos utilizó para

aprobar a los alumnos, con las calificaciones que W utilizó para aprobar a los alumnos, se realizó un análisis de regresión. Para el tratamiento de los datos, el n de las frecuencias absolutas que correspondieron a cada una de las calificaciones (4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10) fueron transformadas en \log_{10} para obtener una distribución normal. Se analizaron luego los coeficientes de regresión y los estadísticos asociados.

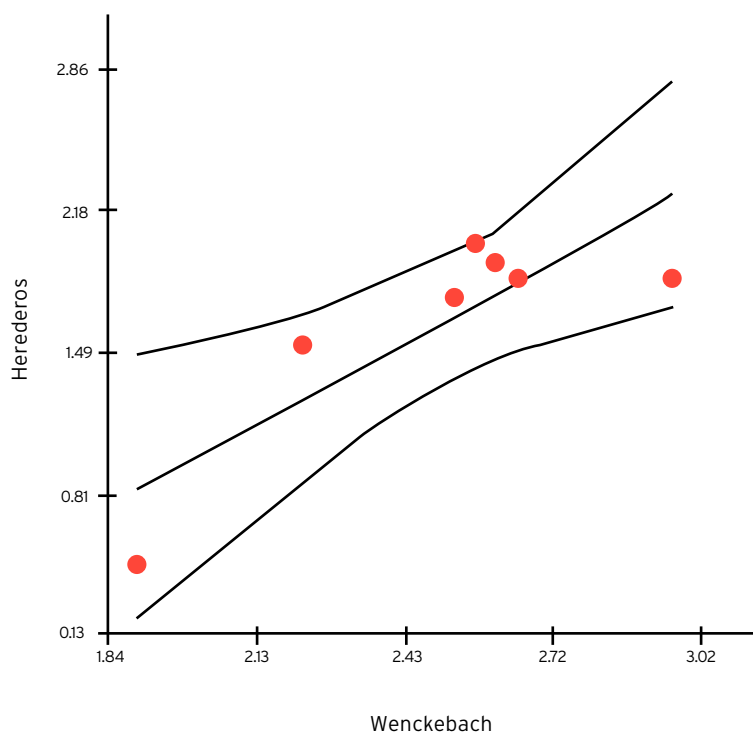
En la figura 4 se observa el análisis de regresión entre las calificaciones W y las del grupo herederos. El análisis de regresión demostró una relación lineal de tendencia positiva entre las frecuencias absolutas de las calificaciones de Wenckebach y las frecuencias absolutas de las calificaciones de herederos: $r^2=0.76$, $p<0.01$, lo que significa que el 76 % de las calificaciones del grupo es explicada por las calificaciones de W, de un modo estadísticamente significativo. Además, se pudo establecer una función lineal en la que (y) \log_{10} calificación herederos = $-1.65 + 1.32 (x)$ \log_{10} calificaciones W. Esta fórmula permite predecir las calificaciones del grupo de herederos (variable dependiente) en función de las calificaciones W (variable regresora). Así también se graficó el 95% del intervalo de confianza en la recta de regresión.

En este aspecto se refleja que la disconformidad y los conflictos que se generan en torno a los cambios institucionales se entrelazan a menudo con los patrones heredados con los que funciona la dinámica pedagógica, en palabras de Kaës (2002: 17) “el fantasma de la escena originaria”. Este “fantasma de la escena originaria” se refleja en la figura 4, donde se observa el análisis de regresión entre las calificaciones W y las del grupo herederos, el que demuestra una relación lineal positiva entre las calificaciones de ambos grupos.

Es decir, las calificaciones del grupo herederos no sólo se pueden interpretar como manera encubierta

³ Fernández (2001) describe como recurso metodológico la posibilidad de hablar de a) *modalidades regresivas*, determinadas por la pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución, b) *modalidades progresivas* acompañadas por el control de los procesos irracionales, la posibilidad de modificar lo instituido con disponibilidad hacia la curiosidad, el interés y la exploración.

Figura 4. Relación lineal ($p= 0.01$) entre las calificaciones de W, las de herederos ($r^2= 0.72$) y las bandas con el 95% de intervalo de confianza



de cuestionamiento al proceso de cambio, sino que también representaban una historia institucional, un mito fundacional encarnado en las intersubjetividades de un grupo. Lo que es más, Kaës (2002: 47) rescata una mayor complejidad en el heredero cuando refiere que el sujeto de la herencia está dividido entre la doble necesidad de ser para sí mismo su propio fin y de ser el eslabón de una cadena a la que está sujeto sin la participación de su voluntad, pero a la que debe servir y de la que puede esperar un beneficio.

El enfoque de Bourdieu es también un importante referente teórico para este análisis institucional, en particular cuando refiere “la interiorización de la exterioridad” y al particular peso de las “experiencias primitivas”, las que se ejercen de manera duradera como prácticas:

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas [...] es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción [...] tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007: 98).

No hemos encontrado publicaciones científicas con las cuales contrastar estos hallazgos de dinámicas institucionales en educación superior reflejadas en las calificaciones de los exámenes finales. Y en este sentido, ¿cuál es la importancia de tales exámenes en la institución? La institución universitaria en Argentina dicta las exigencias académicas de los



estudiantes (Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521, 1995) y, además, los exámenes y las evaluaciones que establecen el régimen de acceso, permanencia y promoción así como los grados académicos y títulos habilitantes. Esto adquiere particular importancia cuando se trata de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud; tal es la situación de esta cátedra en la Facultad de Ciencias Médicas.

La personalidad del doctor Wenckebach, sumado a la continuidad en su permanencia, han signado una imagen y un estilo que ha permanecido en el tiempo (Enriquez, 1989). Muchos años después de su desaparición pueden escucharse en los pasillos y en las aulas las improntas de su particular gestión que acuñó un estilo institucional en un grupo de docentes que se transformaron en sus herederos.

La innovación y el progreso en educación superior parecieran la respuesta a un mundo fluido y cambiante. Sin embargo, las innovaciones en las instituciones educativas, tienen una gran complejidad, al considerar que operan sobre los diferentes componentes constitutivos de las mismas.

Para comprender la complejidad de estas instituciones es importante revelar su recorrido histórico y reflexionar sobre el modo en que las prácticas y entretijos sociales de épocas pasadas se han convertido en estructuras que tanto posibilitan como restringen el presente. Las instituciones operan como reservorios sociales de recuerdos individuales y comunes que conforman una memoria institucional (Butelman *et al.*, 1998). En esta memoria, las condiciones de espacio, tiempo, personas, fines y propuestas curriculares son componentes constitutivos (Fernández, 2001) en donde los sujetos perciben al mundo institucional instituido como el único posible. ■

Referencias

- Abdala, Carolina (2007), *Curriculum y enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*, Córdoba, Brujas.
- Bernstein, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bernstein, Basil (1977), *Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2006), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Buenos Aires, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2001), *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal.
- Butelman, I., A. Corvalán de Mezzano, M. Souto, L. Garay y L. Fernández (1998), *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Enriquez, Eugène (1989), “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en René Kaës (coord.), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, Lidia (2001), *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
- Giddens, Anthony (2003), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaës, René (2005), *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Buenos Aires, Paidós.
- Kaës, René (2000), *Las teorías psicoanalíticas del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaës, René, José Bleger, Eugène Enriquez, Franco Fornari, Paul Fustier, René Rousillon, Jean-Pierre Vidal (2002), *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Ley Nacional de Educación Superior 24.521, en <http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_sup.pdf> [consulta: diciembre 2012].
- Malfe, Ricardo (1995), *Fantásmata*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Salord, García Susana (2010), “El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, núm. 1, vol. I, pp. 103-119.
- Salord, García Susana (2001), “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, núm. 11, pp. 15-31.
- Yentel, Nora (2011), “Aportes para el análisis de un proyecto de cambio educativo”, en *Praxis Educativa*, Argentina, Universidad Nacional de La Pampa, núm. 14, pp. 85-93.

Cómo citar este artículo:

Pavan, Jorge V., Leonardo Ferreyra, Patricia Biganzoli, Arnaldo Mangeaud y Silvia Nates (2014), “Dinámicas institucionales en situaciones de cambio: entre el cuestionamiento y las improntas de mitos fundacionales”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, Núm. 14, pp. 99-109, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/497> [consulta: fecha de última consulta].