

Si no sale bien, también se aprende

Artemio Baigorri, Manuela Caballero,
Ramón Fernández, Miguel Centella

Universidad de Extremadura

Resumen: Se plantea una relectura de la cultura del éxito vinculado a la innovación docente. El programa neoliberal en Ciencia y Docencia ha establecido en el último medio siglo un conjunto de mecanismos de selección de lo que tanto en esos como en otros ámbitos se denomina “buenas prácticas” que incita, mediante todo tipo de refuerzos positivos, en suma, premios en forma de remuneración material o simbólica, a difundir exclusivamente aquellos proyectos que hayan sido, o tengan la apariencia de haber sido, exitosos.

Pero emergen perspectivas críticas de ese modelo, evidenciando la necesidad de tener también en cuenta y valorar también los fracasos, que pueden también ser de utilidad a otros, evitando fracasos futuros. Algunos autores promueven incluso un currículum de fracasos, aunque habría que buscar otra denominación sin esa carga peyorativa.

La base empírica es un PID que pretendía visualizar acciones conectadas con los ODS sobre la hipótesis de que el número de acciones conocidas era modesto por el propio desconocimiento que la comunidad universitaria tiene de los ODS. Pero los resultados no fueron los previstos. Aunque se alcanzaron algunos de los objetivos, tras meses trabajando apenas se consiguió participación y no pudieron alcanzarse todos los objetivos.

Palabras clave: currículum de fracasos, planificación, buenas prácticas, innovación realista.

1. Introducción

Habitualmente se tiende a difundir, tanto en investigación como en innovación, modelos de éxito. Se ha construido en las últimas décadas, y en todos aquellos ámbitos en los que existe alguna forma de premio (acreditaciones, financiación de proyectos, etc.), todo un sistema de difusión de esos modelos “innovadores”, bajo el paraguas conceptual de las “buenas prácticas”. Es éste un concepto que no casualmente tiene un origen empresarial (González, 2007) y que rápidamente se extendió a todos los ámbitos, convirtiéndose “en una palabra de moda, utilizada con frecuencia tanto por académicos como por empresarios” (Davies y Kochhar, 2002).

Así, en el ámbito de la docencia universitaria se ha generalizado la misma obsesión por diseñar “buenas prácticas” (término que en la praxis docente parece ser sinónimo de “innovar”) que antes marcó a las enseñanzas preuniversitarias. Una obsesión que ha llevado a algunos pedagogos a denunciar el desprecio por el conocimiento y la cultura y la apuesta por una felicidad indefinible

e ignorante y una empleabilidad de saldo (Royo, 2016). Y que concretamente en el ámbito universitario ha generado, siguiendo la senda previamente tomada en el campo de la investigación, lo que otros autores denominan “carrerismo”, que podríamos definir como Torres (2021):

la cultura del éxito académico-institucional de corto plazo, sin reconocimiento científico-intelectual. Los carreristas tienden a subordinar los proyectos de investigación a las lógicas y las oportunidades de acreditación, según las reglas de competencia dominantes en su campo de conocimientos (p. 272).

2. Consecuencias indeseadas de la cultura del éxito e innovación

En el ámbito de la Universidad, la cultura del éxito encuentra una buena encarnación, entre otros, en los servicios de formación permanente, o Servicios de Orientación y Formación Docente, creados en la mayoría de las Universidades a principios del siglo XXI como herramienta de adaptación a lo que habría de ser la buena nueva formativa del llamado Plan Bolonia. Sustituyeron a los antiguos Institutos de Ciencias de la Educación, creados por mandato de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. Aquellos (aunque en el texto de ley se preveía que también formasen a los nuevos profesores universitarios y a los cargos académicos), prácticamente se limitaron a dos de las funciones atribuidas por la Ley: supervisar la formación docente inicial y permanente del profesorado de Preescolar y de Enseñanza General Básica (primaria), y sobre todo impartir la formación docente inicial (Certificado de Aptitud Pedagógica –CAP–) del profesorado de Educación Secundaria (Formación Profesional y Bachillerato) y Escuelas Universitarias, trasladando a la educación superior unas funciones que tradicionalmente se centraban en la Educación Primaria y Secundaria.

Carrasco (2021) ubica el inicio de estos procesos más allá del Plan Bolonia, siendo el documento de la OCDE *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries* (1995) un hito para entender las claves del gerencialismo a aplicar en las administraciones públicas, que habrían de poner su énfasis en los resultados, la evaluación de la eficiencia y la calidad de los servicios prestados, y sobre todo, en el caso de la Educación y especialmente de la Universidad, en incentivos al ambiente competitivo en el interior de las organizaciones.

Dentro de estos principios hay que ubicar también los servicios de Evaluación de la Calidad que, bajo distintas denominaciones, se han convertido en los últimos años en poderosos departamentos en todas las universidades. Evaluando a partir de la opinión de los “clientes”, con criterios mil veces criticados y corregidos pero estables, el desempeño del profesorado.

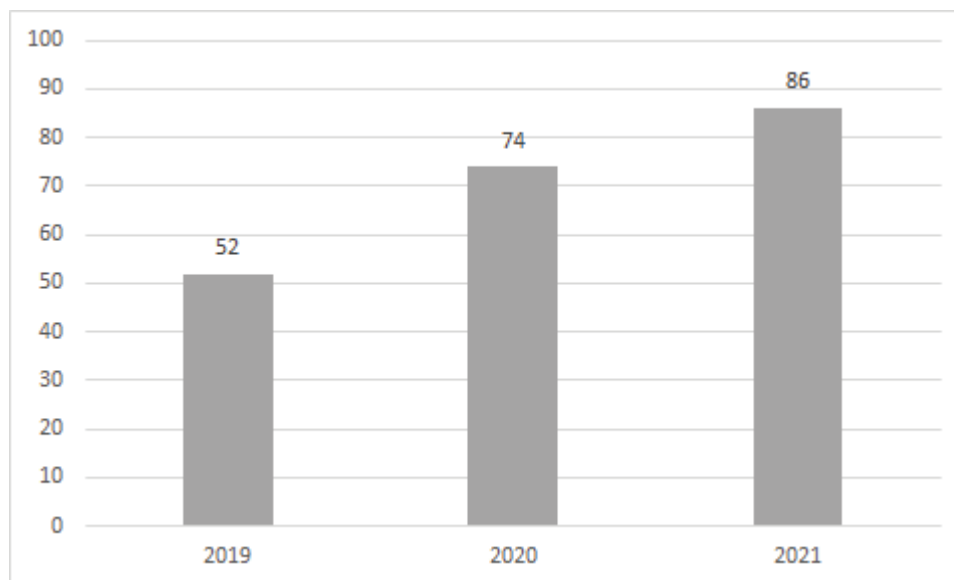
Dichos procesos están hoy estrechamente vinculados, en su impacto sobre el profesorado, a los de Formación. Curiosamente es difícil encontrar términos como complementos, remuneración, salarios, en los trabajos de los especialistas en evaluación docente, y así ocurre tomando uno al azar (Tejedor, 2003), en donde no aparecen ni una vez esas palabras. Y lo mismo ocurre si tomamos al azar cualquier trabajo sobre formación permanente del profesorado universitario; así en (Zabalza, 2013). Pero son componentes en los que el profesorado universitario empieza a pensar casi desde el mismo instante en que inicia su carrera académica. En la medida en que dicha evaluación se ha convertido en una condición para obtener determinados complementos salariales establecidos por los distintos gobiernos de las CCAA (complementos que por otra parte han permitido obviar de forma menos conflictiva subidas y actualizaciones salariales lineales al

conjunto de los trabajadores docentes), y en la medida en que la asistencia a cursos de formación (más allá del interés objetivo real para cada asistente) es a su vez un componente de la evaluación a que el profesor es sometido para poder acceder a dichos complementos, premios a la excelencia, etc., se han convertido en poderosos agentes de socialización secundaria del profesorado universitario.

Y en ese marco hay que ubicar los proyectos de innovación, que se han convertido poco a poco en otro de los componentes cada vez más esenciales para sumar “puntos” con los que acceder a las citadas retribuciones complementarias, y a su vez para conseguir la propia acreditación en las agencias evaluadoras de la carrera docente. Todo el profesorado lucha hoy codo con codo, en la Universidad, por conseguir las mejores valoraciones de los alumnos, por estar en Comisiones de Calidad, por acumular la asistencia al máximo de cursos posible (y si se forma parte de las redes de Poder de turno, de cursos impartidos), y por conseguir el máximo posible de proyectos de innovación docente. Del mismo modo que la labor investigadora no se evalúa en base a la calidad de las investigaciones realizadas, sino al impacto de las revistas en las que se ha publicado algún artículo (con independencia del impacto real de esos artículos), la labor educativa se evalúa mediante indicadores cuantitativos, los únicos que el mercado entiende.

Como indicador de esa tendencia, la siguiente figura recoge la evolución reciente del número de proyectos de innovación financiados (o simplemente aprobados, sin financiación) en la Universidad de Extremadura, en la que se ubica el proyecto origen de este trabajo.

Figura 1. Evolución reciente de los proyectos de innovación financiados en la Universidad de Extremadura. Fuente: Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura.



En el ámbito de la innovación esto tiene efectos peligrosos, como la pulsión por presentar como exitosos casos que en realidad no lo fueron. El sociólogo Robert K. Merton analizó la forma en que los individuos se adaptan a la doble exigencia social de alcanzar las “metas culturales” que la sociedad fija a sus miembros a través del proceso de socialización (y en nuestra sociedad el éxito bajo todas sus expresiones es sin duda una de las metas culturales fundamentales), dentro de unas

“normas institucionales” o medios legítimos para lograrlo, interiorizados en dicho proceso de socialización, y en cualquier caso claramente indicados por la sociedad. Y junto a la conformidad, el ritualismo, el retraimiento y la rebelión, encontró una de las más eficaces soluciones en lo que precisamente denominó innovación.

Great cultural emphasis upon the success-goal invites this mode of adaptation through the use of institutionally proscribed but often effective means of attaining at least the simulacrum of success wealth and power. This response occurs when the individual has assimilated the cultural emphasis upon the goal without equally internalizing the institutional norms governing ways and means for its attainment. (Merton, 1968, p. 196)

En suma, se trata, por una parte, de la eterna tentación de hacer pasar por exitosos proyectos que no lo han sido (esos serían, siguiendo a Merton, los medios institucionalmente proscritos, pero con frecuencia eficaces para alcanzar al menos un simulacro de éxito), pues la consecución de nuevos proyectos depende del éxito de los anteriores.

En base a esa misma dinámica, todo aquello que no se ha logrado tiende a ocultarse, también a nivel curricular, a ignorarse por vergonzante.

Sin embargo, si hemos de tomar en serio el discurso legitimador de los programas de innovación docente, la finalidad de los proyectos de innovación es precisamente producir “buenas prácticas” que puedan ser implementadas por otros colegas, se supone que mejorando así el conjunto del proceso educativo.

Sin embargo, cuando otros emulan esas supuestas innovaciones exitosas están replicando modelos que en realidad fracasaron, pero fueron “vendidos” como de éxito en congresos, publicaciones, etc. Lo que puede conducir a la frustración de los equipos replicantes, para quienes hubiese sido bueno conocer por qué no podía funcionar. Y sobre todo a la pérdida de energía.

3. El currículum de fracasos

Frente a ese tipo de dinámicas basadas en la idea de la empresarización de la Universidad, vienen emergiendo perspectivas críticas con el modelo de incentivos basados en el éxito. Si en investigación el preparar y diseñar un proyecto, aunque luego no obtenga financiación (y entre las razones para no obtenerla casi nunca predomina la de que se trate de un mal proyecto), implica una aportación a la Ciencia que puede ser útil a otros, en innovación cualquier forma de fracaso (desde el proyecto a la ejecución) puede también ser de utilidad a otros, que evitarán así futuros fracasos. Así, algunos autores promueven lo que llaman el currículum de fracasos.

Figura 2. El iceberg de los éxitos. Fuente: Adaptado de Poddar, 2021.



En 2016 la ocurrencia de Johannes Haushofer, profesor de Psicología Social en Princeton se convirtió en un fenómeno mediático: publicar junto a su CV estándar un CV de fracasos. Aunque si bien su *CV Failures* se convirtió en viral, en realidad hay propuestas previas al respecto, en las que Haushofer se inspiró, especialmente en el trabajo de (Stefan, 2010) publicado en la prestigiosa revista de ciencias físico-naturales *Nature*, en el que proponía que “mantener un registro visible de sus solicitudes rechazadas puede ayudar a otros a lidiar con los contratiempos”.

A él le siguieron otros muchos científicos, algunos (Reid, 2021) vinculados en paralelo al emprendimiento. Siendo los fracasos vinculados al emprendimiento un ámbito casi más cercano conceptualmente al de la innovación docente que el de la investigación. En una revisión sistemática de la literatura sobre el fracaso emprendedor, (Lattacher y Wdowiak, 2020) encuentran que el aprendizaje que resulta del fracaso (ya sea de naturaleza personal, social, empresarial o de gestión), así como la transferencia de contenido aprendido a episodios empresariales posteriores, reciben una buena cantidad de atención.

El aprendizaje por tanto no tiene por qué limitarse a los propios actores que han sufrido el episodio de fracasos, sino que puede interesar a otros, o incluso generar efectos imprevistos. Así, en (Baigorri y Guisado, 2018) se señala cómo un proyecto no adjudicado habría inspirado sin embargo nuevos proyectos en la organización adjudicante. Por tanto, más allá de que el Currículum de Fracasos pueda considerarse una tímida emergencia (o recuperación) de valores para un mundo en crisis, incluso un cambio de paradigma, una transición de la meritocracia a la honestocracia, lo cierto es que es asimismo útil en el marco del sistema de valores dominante.

4. Estudio de caso

El Proyecto de Innovación que inspira esta reflexión surge en el seno de un grupo de profesores que, aunque no constituidos en Grupo de Innovación Docente (los GID se crearon en la

Universidad de Extremadura justamente el año en que se propuso el proyecto), venían colaborando desde años atrás, como miembros de un Grupo de Investigación con más de dos décadas de antigüedad. Desde ese marco, aunque constituido formalmente el GID en 2019, habían realizado ya varios proyectos de innovación (uno de los cuales terminó en fracaso, por lo que el equipo fue penalizado por los gestores del sistema). Se había tratado siempre de proyectos desde el Área de Sociología, y circunscritos a una titulación, el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, básicamente sobre cuestiones de empleo y de género.

Al crearse el grupo (con el nombre de Grupo de Innovación Docente Transdisciplinario ante el Cambio Global) desde una convocatoria que promueve la multidisciplinariedad, se incorpora profesorado de otras áreas de conocimiento, y se plantea un proyecto que atienda a esa dimensión. Así, se presenta un PID cuyo objetivo principal era la visualización de acciones conectadas con los ODS realizadas en los últimos años, sobre la hipótesis de que el número de acciones en los campus de la UEx es modesto no porque realmente lo sea, sino por el desconocimiento que la comunidad universitaria tiene de los ODS, y por tanto de su conexión con iniciativas aparentemente no relacionadas.

Básicamente se trataba de recolectar iniciativas, y mapificarlas en una web abierta dedicada al proyecto. Para ello se partiría de realizar una serie de charlas durante una clase de los profesores colaboradores de cada centro, con las que se pretendía de paso concienciar al alumnado y al profesorado sobre los ODS. Esos alumnos, animados y coordinados por ese profesor, serían los responsables de recolectar acciones de su centro.

El método por tanto exigía la participación tanto del profesorado que hubiese promovido iniciativas, como del alumnado participante, entendiendo que así se potenciarían contenidos transversales, con cuatro fases:

1. Comprometer a centros para implicar a profesores y alumnos
2. Recopilar iniciativas
3. Mapificación de resultados
4. Difusión

OdsMaps-Visibilizar para aprender se presentaba a la comunidad expresando el convencimiento de que el conocimiento y localización de experiencias vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 contribuiría a fomentar otras actividades y proyectos en la misma línea. Lo que acercará a nuestra Universidad a los objetivos 2030. Se preguntaba al profesorado, así como a los responsables de los servicios y departamentos de la Administración de la Universidad, si habían participado en alguna iniciativa en los últimos años, dentro de la Universidad de Extremadura, que tuviese relación con alguno de los ODS, y que pudiera servir de ejemplo a otros, y para recopilarlas se preparó un cuestionario on line. Como estímulo se informaba de que el promotor de la iniciativa que fuese luego mejor valorada por todos los participantes recibiría un lote de productos sostenibles (la escasa financiación del proyecto hacía que el lote fuese muy modesto)..

Los resultados, sin embargo, no fueron los esperados. Aunque se alcanzaron algunos de los objetivos (como aprendizaje de algunas herramientas telemáticas o la impartición de algunas charlas), tras meses trabajando apenas se consiguió participación del profesorado, y apenas se recolectaron unos pocos casos. No se consiguió el compromiso de todos los centros, faltó tiempo

para visitar y movilizar a suficientes “agentes colaboradores”. Y finalmente la emergencia de la pandemia Covid limitó las posibilidades de trabajar con los alumnos.

Más allá de que *el año de la pandemia* no haya sido un buen año para este tipo de actividades, y de que algunos fallos organizativos cometidos por el equipo sirviesen de aprendizaje al propio equipo, este proyecto fracasado ha permitido visualizar una deficiencia estructural importante en el propio diseño del programa de Innovación Docente: nuestra Universidad sólo permite proyectos de innovación de duración limitada a un curso académico, pero hay proyectos que precisan de plazos más amplios. En proyectos que tienen un plazo prefijado, y que no cuentan con financiación suficiente como para contratar a alguien, no se pueden plantear acciones que no pueda abordar directamente el equipo.

Ello debería servir de estímulo para modificar las condiciones, permitiendo la realización de proyectos a más largo plazo de un curso académico, que finalmente suele limitarse de facto a un semestre dados los habituales retrasos en los procesos de adjudicación.

5. Conclusiones

El CV de fracasos, en suma, puede constituir una herramienta interesante no sólo en el ámbito de la investigación, sino en el de la docencia que constituye el cometido principal del profesorado universitario. Porque el CV visible no refleja la mayor parte de sus esfuerzos académicos: ni los exámenes suspendidos, ni las solicitudes de doctorado no respondidas o de becas no concedidas, o de los trabajos nunca aceptados para su publicación. Del mismo modo, en los congresos, encuentros, conferencias sobre innovación docente, se presenta siempre el proyecto que funcionó, pero no los que terminaron en fracaso, aunque a veces esos fracasos se maquillen en las “memorias de resultados”.

Construir una narrativa de éxito que hace invisibles los reveses no ya a los demás, sino a uno mismo, no parece una actitud virtuosa hacia el conocimiento y el compromiso docente.

Pero si difícil es asumir la importancia de tener en cuenta estos fracasos, aún más difícil resulta articular mecanismos que permitan a otros aprender de ellos. Ello debería ser objeto de otro proyecto de innovación docente.

Agradecimientos

Proyecto de Innovación Docente “ODSMaps en la UEX: visibilizar para aprender”, financiado por el Servicio de Orientación y Formación Docente (SFOD) de la Universidad de Extremadura (2019-2020).

Referencias

- Baigorri, A. J., y Guisado, M. C. (2018). Negacionismo, políticas demoscópicas y currículum de fracasos.: El caso del cambio climático en España. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 77, 8-58.
- Carrasco, A. (2021). *Las políticas de corte neoliberal como procesos de privatización y mercantilización de la universidad pública en España. El papel de la Unión Europea y el caso*

- español en el contexto europeo* [Universidad de Valencia].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/79017>
- Davies, A. J., y Kochhar, A. K. (2002). Manufacturing best practice and performance studies: A critique. *International Journal of Operations & Production Management*, 22(3), 289-305.
<https://doi.org/10.1108/01443570210417597>
- Gonzalez, T. (2007). El concepto de «buenas prácticas»: Origen y desarrollo. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 32-35.
- Lattacher, W., y Wdowiak, M. A. (2020). Entrepreneurial learning from failure. A systematic review. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 1093-1131.
<https://doi.org/10.1108/IJEBr-02-2019-0085>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.
- Poddar, U. (2021). *A CV of Failures*. Lawctopus. <https://www.lawctopus.com/a-cv-of-failures/>
- Reid, M. (2021). *CV of Failures (and lessons learned)*. Marc Reid, PhD. <https://www.dr-marc-reid.com/cv-of-failures>
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Plataforma.
- Stefan, M. (2010). A CV of failures. *Nature*, 468(7322), 467-467. <https://doi.org/10.1038/nj7322-467a>
- Tejedor, F. J. T. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Torres, E. (2021). *La gran transformación de la sociología*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210407043700/La-gran-transformacion.pdf>
- Zabalza, M. Á. (2013). Editorial: La formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11.