

ESTUDIOS DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Norberto Fernández Lamarra (*Organizador*)

NUEVO PENSAMIENTO Y SOCIEDAD
APORTES DE POSGRADOS

Segundo número | Julio 2013



EDUNTREF

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Rector
Anibal Y. Jozami

Vicerrector
Martín Kaufmann

Director de Posgrados
Norberto Fernández Lamarra

Coordinador de Posgrados
Cristian Pérez Centeno

Director Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE)
Norberto Fernández Lamarra

Edición de contenidos
María José Mena Larraín

Diagramación y diseño
VALES

Nuevo Pensamiento y Sociedad. Aportes de Posgrados

Estudios de Política y Administración de la Educación

Segundo número | Julio 2013

ISSN 2314-1697

Julio 2013

©**Universidad Nacional de Tres de Febrero,**
Mosconi 2736, Saenz Peña, 31674AHF,
Localidad de Tres de Febrero, Pcia. de Buenos Aires, Argentina
Teléfono: 4519-6010/134, Email: rectorado@untref.edu.ar

INDICE

PRÓLOGO Pablo Jacovkis	9
PRESENTACIÓN Norberto Fernández Lamarra	11
1/ Conocimiento en la era digital: la universidad y la decisión pendiente Charlie Palomo	17
2/ ¿Evaluación para la mejora? la evaluación institucional en las universidades argentinas Norberto Fernández Lamarra, Martín Aiello y María Eugenia Grandoli	27
3/ Hacia una pedagogía de la formación doctoral Viviana Mancovsky	47
4/ Ciudadanía, género y maternidad en educación Marina Becerra	57
5/ La Profesión Académica en los posgrados y en la educación a distancia. Una exploración de la situación argentina Norberto Fernández Lamarra y Cristian Pérez Centeno	67
6/ Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis documental de la experiencia nacional Martín Aiello y María Eugenia Grandoli	93
7/ Perspectivas de docentes y alumnos para la mediación escolar: desarrollo de programas. Nuevos aportes para la mediación escolar Florencia Brandoni e Isabel Robalo	107
8/ Tecnologías educativas en las aulas y los Modelos 1:1 en Latinoamérica y el Caribe. Análisis y perspectivas. Graciela Esnaola y Manuel Acevedo.	121
9/ Estudios de Posgrado: elección y finalización en tres Especializaciones Cecilia Kligman y Silvia Batlle.	141
10/ La entrada: avances en la investigación en y del ingreso Homer R, Saltalamacchia, Carlos Mundt y Celina Curti	151
11/ La construcción de los proyectos de vida en jóvenes escolarizados de los Partidos de la zona de influencia de la UNTREF: un estudio de sus trayectorias Elsa Montauti y equipo	183
12/ La Investigación sobre las representaciones sociales de “la infancia” entre los/as maestros/as - estudiantes de la UNTREF (2009-2010) Martín Caldo, Nora Graziano, Elizabeth Martinchuk y Maura Ramos	197

PRÓLOGO

Es con mucho placer que prologo la edición de los artículos escritos por los participantes de las investigaciones desarrolladas entre los años 2010 y 2011 por el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudio para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). La flamante Secretaría de Investigación y Desarrollo a mi cargo –constituida a principios de este año- refleja la voluntad política de las autoridades de la UNTREF de apoyar cada vez más la investigación pura y aplicada y el desarrollo tecnológico en la UNTREF y su transferencia al medio y a la sociedad. Al respecto, la educación en general, y la educación superior –sobre todo universitaria- es la herramienta más poderosa que existe para el crecimiento y desarrollo de nuestro país, y todos los esfuerzos que se hagan –tanto en la UNTREF como fuera de ella- por apoyarlos y transferir sus resultados y conclusiones a la sociedad, a la comunidad educativa, y a las autoridades correspondientes, son útiles y bienvenidos.

Los artículos incluidos en esta publicación cubren un amplio abanico de temas importantes y significativos: el impacto de las tecnologías digitales en la educación (que es parte del fenomenal impacto de dicha tecnología en la sociedad en general) y la planificación de su introducción en el sistema educativo; la evolución de la evaluación institucional en las universidades argentinas, por un lado, y en los institutos superiores de formación docente, por el otro, tema delicado y conflictivo si los hay; investiga también la pedagogía en la formación doctoral, que cubre un aspecto importantísimo de la formación que todo futuro doctor debe adquirir para poder llegar a ser un buen investigador; problemas de género y machismo en el sistema educativo; los aspectos particulares de los posgrados y la educación a distancia en la profesión académica, por un lado, y en su influencia en la graduación o deserción de sus alumnos, por el otro; un análisis críticos de la mediación escolar para resolver conflictos; En la línea de comprender la relación entre educación y situaciones de los sujetos, esta publicación presenta estudios sobre los jóvenes del conurbano bonaerense y el impacto de las universidades en ellos, y en particular el de la UNTREF, así como la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes en la zona de influencia de esta universidad; y finalmente –también en el ámbito de influencia de la UNTREF- las representaciones sociales de la infancia entre los maestros y estudiantes de dicha institución.

El conjunto de temas abarcados da una idea de este ambicioso proyecto, que a nuestro juicio se está desarrollando en forma muy positiva. Llevar esta producción científica al público más amplio que está interesado en este tipo de problemas permitirá sin duda no sólo la divulgación del proyecto en un ámbito extendido –lo cual de por sí es ya una contribución significativa- sino también una realimentación con las opiniones y comentarios que surjan de dicha divulgación.

Concluyo felicitando la iniciativa de la Dirección de Posgrados y del NIFEDE, en la persona de Norberto Fernández Lamarra, su director, que ha promovido el desarrollo de este libro y coordinado su organización, acompañando el significativo esfuerzo institucional de desarrollo de la investigación, tanto en el nivel de grado como de posgrado.

Dr. Pablo M. Jacovkis

Secretario de Investigación y Desarrollo
Universidad Nacional de Tres de Febrero

PRESENTACIÓN

Esta publicación incluye los artículos -elaborados por sus propios autores- de las investigaciones desarrolladas entre los años 2010 y el 2011, en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero por parte de investigadores del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE). Si bien los artículos abordan una vasta gama temática, la mayoría de ellos se refieren a la educación superior, en especial a la de carácter universitario.

El primer artículo de esta compilación es **“Conocimiento en la era digital: la universidad y la decisión pendiente”**, del investigador Charlie Palomo. Este texto proviene de una investigación que el autor está desarrollando en el área de Nuevas Tecnologías y Educación. En este trabajo, Palomo aborda el fenómeno de las nuevas tecnologías digitales. La premisa central planteada por el autor es que la tecnología digital no es un simple “asunto informático”, sino cognitivo. Por lo tanto, comprender la relación entre los sujetos y las tecnologías equivale a preguntarse por modos de conocer y lógicas que rigen la relación sujeto-conocimiento. En esta línea, Palomo plantea la coexistencia de dos culturas - cada una con su propia lógica-: la “cultura analógica” y la “cultura y digital”. Internándose en la relación entre estas lógicas y los sujetos que se atienen a cada una ellas, Palomo describe las tensiones que plantea la coexistencia de sujetos “analógicos y digitales” en las instituciones universitarias, de acuerdo a lo encontrado en su investigación. Este trabajo tiene el valor de ofrecernos un escenario cultural más amplio en donde situar la cuestión educativa, invitando a mirar lo que sucede en las universidades desde una óptica cultural y sociocomunicativa que, por provenir de la cultura en su sentido amplio, atraviesa la cuestión educativa. Situar este trabajo en primer lugar en esta compilación es ofrecer una lectura de las investigaciones que se interroga, en primer lugar, por la escena cognitivo-comunicacional en donde se sitúa el hecho educativo.

El segundo artículo se introduce en la temática de las universidades argentinas, abordando el tema de la evaluación institucional. En el mismo, sus autores –Norberto Fernández Lamarra, Martín Aiello y María Eugenia Grandoli- exponen parte de la investigación **“¿Evaluación para la mejora? la evaluación institucional en las universidades argentinas”**, en la que continúan trabajando a la fecha. El trabajo busca preguntarse y exponer las principales consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en las instituciones universitarias argentinas. El artículo se inicia planteando el tema más general de los diferentes tipos de investigación evaluativa que se han desarrollado, principalmente, en América Latina y en Argentina, para luego centrarse en los hitos centrales de la evaluación institucional a nivel universitario en general, particularmente, en el caso argentino. A partir de esta sistematización, los autores se introducen en el análisis del impacto de las evaluaciones universitarias, señalando las problemáticas más sobresalientes que, acorde al estudio, plantea la evaluación institucional. Las mismas se ubican en diferentes planos, a saber: en el gobierno de las instituciones, la gestión administrativa, la gestión institucional, la gestión administrativa y la académica. Durante todo el trabajo, los autores van analizando las potencialidades y debilidades que plantean la evaluación interna y la autoevaluación, intentando identificar los puntos críticos que es necesario abordar para hacer de la evaluación institucional una herramienta proactiva para la mejora de la calidad en las universidades argentinas. La rigurosidad en la sistematización de una extensa cantidad de información y antecedentes en materia de evaluación educativa, así como la pertinencia de los criterios utilizados por los autores para clasificar los diferentes tipos de impactos de la investigación evaluativa, permiten formarse una idea clara de la problemática planteada.

En tercer lugar se presenta un texto de la investigadora Viviana Mancovsky: **“Hacia una pedagogía de la formación doctoral”**. Como en el trabajo anterior, la investigadora aborda un tema de alcance general, también a partir de una investigación que desarrolla en el marco de NIFEDE. En este caso, el trabajo se centra en la cuestión de las trayectorias de formación de los doctorandos y su relación con un Pedagogía Doctoral.

A partir de la revisión de investigaciones anteriores sobre el tema, y en el ámbito de la pedagogía, la autora plantea los interrogantes que asumió el equipo de investigación acerca de la especificidad de los saberes que se ponen en juego en la formación doctoral. Luego, centrándose en dos dimensiones – las prácticas de escritura académica y la formación para la investigación- el artículo describe una serie de factores que, según su investigación, conforman cada una de ambas dimensiones, los cuales se confrontan con información obtenida de entrevistas en profundidad y otros instrumentos de tipo cualitativo. Como efecto del trabajo de análisis, la autora distingue diferentes tipos de saberes que se ponen en juego en la formación doctoral e inciden el trayecto formativo de la persona: el oficio de la investigación; la escritura académica; los saberes especializados vinculados al objeto de estudio elegido; y los saberes sobre la relación el saber mismo. De este modo, la investigación que reporta este artículo, aborda un tema de creciente interés y en el que hay relativamente escasa producción, por lo cual constituye un aporte significativo para ir avanzando en la generación de una Pedagogía para la Formación Doctoral.

El artículo que se presenta a continuación es **“Ciudadanía, género y maternidad en educación”** de la investigadora Marina Becerra. El mismo se detiene en algunos aspectos de una investigación que lleva el mismo título del texto que aquí se presenta. A través del análisis de diversos documentos producidos a lo largo del tiempo, y desde una perspectiva sociológica, la autora revisa los modos en que se fueron gestando las nociones de género, maternidad y ciudadanía. Presenta las diferentes operaciones simbólicas que, en el discurso social, fueron incidiendo en la figura hegemónica de la “mujer- madre” (asociando la triada mujer-madre-reproductora) y el modo en que las mismas que se trasladaron a lo educativo. En esta línea, la autora desbroza el doble movimiento a través del cual, por un lado, estos mandatos sociales constriñen el despliegue de las mujeres, a la vez que generan los escenarios a partir de los cuales las mujeres se reconocen como sujetos de derecho. Este modo de interpretación, -según el cual, cada sedimentación social de los roles atribuidos a la mujer es dual en la medida que instaura un mandato sexista a la vez que impulsa hacia la acción reivindicatoria y generación de nuevas representaciones – resulta iluminador para leer las contradicciones (posibilidades y restricciones) de LO femenino en el sistema educativo.

En quinto lugar de esta publicación, el lector encontrará el artículo **“La Profesión Académica en los posgrados y en la educación a distancia. Una exploración de la situación argentina (docentes-investigación)”**, de Norberto Fernández Lamarra y Cristian Pérez Centeno. El mismo da cuenta del estudio realizado en el marco del Proyecto de Investigación “La Profesión Académica en ámbitos universitarios no estructurados: el nivel de posgrados y la educación a distancia. Una exploración de la situación argentina”, que se enmarca dentro de un conjunto más amplio de investigaciones, de carácter nacional e internacional, que estudian la profesión académica universitaria. Este trabajo, al igual que el anterior y el que le sigue, indaga en la cuestión docente. En éste, los investigadores analizan la situación docente en los posgrados y en la educación a distancia, a fin de establecer las características centrales de la profesión universitaria en ellos. Contrasta la situación con la de los profesores e investigadores formalmente adscriptos a la carrera académica y contextualiza los importantes descubrimientos sobre este tema para nuestro país. El trabajo se inicia con una descripción de la formación académica universitaria en América Latina, posteriormente se reseñan los rasgos centrales de la misma en Argentina, para ,en tercer lugar, profundizar en lo que definen como “formación académica no estructurada”. Este artículo tiene la importancia de introducirse en un tema poco explorado, sistematizando la información ya existente y produciendo conocimiento inédito en un campo de trabajo que se incrementa y, por lo tanto, amerita ser investigado.

Por su parte, el artículo **“Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis documental de la experiencia nacional”**, escrito por los investigadores Martín Aiello y María Eugenia Grandoli, presenta los resultados de un proyecto de investigación denominado “Hacia un modelo de evaluación de los Institutos de Formación Docente”, desarrollado durante el período 2010-2011. Dicha investigación se propuso clasificar, sintetizar y analizar las normativas y experiencias relacionadas con la evaluación y la acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), a lo cual se dedica este trabajo. El artículo tiene el valor de sistematizar tanto el proceso normativo como las prácticas que han dado lugar a los modelos de evaluación vigentes en nuestro país. A través de un minucioso relevamiento de normativas, el trabajo arriba a la conclusión de que, a la fecha, se han discontinuado las acciones de acreditación y que sería muy difícil volver a re-aplicarla como estrategia de control. A la vez, se verifica una mayor valoración de los procesos de autoevaluación con una alta participación de los institutos por sobre la evaluación externa, lo cual, no obstante, requiere una fuerte coordinación de todos los actores. Asimismo, los autores detectan la necesidad de una señal potente por parte de los organismos coordinadores de las evaluaciones para restablecer la confianza de los actores en las autoevaluaciones, como instrumento real de mejora.

En séptimo lugar, se presenta el artículo **“Perspectivas de docentes y alumnos para la mediación escolar: desarrollo de programas. Nuevos aportes para la mediación escolar”**, de Florencia Brandoni e Isabel Robalo. Al igual que los artículos anteriores, éste se centra en la dimensión “docente”, y se enmarca en una investigación más extensa. La misma reviste interés en tanto y en cuanto existe poco trabajo de investigación y sistematización de documentación y experiencias de mediación, dado lo relativamente reciente de este campo de trabajo. A su vez, el artículo reviste el interés de tratar “las mediaciones”, analizándolas a la luz de las condiciones reales de los actores y circunstancia en que se producen los llamados “conflictos” a resolver vía mediación. La hipótesis central que este artículo intenta confirmar es que los programas de mediación escolar no toman en cuenta las representaciones de los docentes y adultos de la escuela respecto de los conflictos, la violencia, la resolución de conflictos, como tampoco consideran la especificidad de las características de los alumnos, la adolescencia y juventud actual. A la vez, de cara a una mediación cooperativa eficaz, las autoras plantean y justifican la necesidad de que las propuestas de mediación incluyan las representaciones internas que los docentes tienen acerca de los conflictos, de la violencia, de la relación entre los alumnos y la violencia y de la violencia que se da en la escuela. Ello, en la medida que estas representaciones intervienen decididamente en el modo de encarar los conflictos. A tal efecto, el artículo reseña el trabajo de análisis efectuado con base en las siguientes fuentes: estudios actuales sobre las representaciones de docentes; trabajos de reciente publicación sobre el conflicto y la violencia en las escuelas; y diferentes programas de la formación inicial en los institutos de formación docente.

En la misma dimensión de análisis “docente-alumno”, se ubica el artículo **“Tecnologías educativas en las aulas y los Modelos 1:1 en Latinoamérica y el Caribe. Análisis y perspectivas”**, de los investigadores Graciela Esnaola y Manuel Acevedo. El dato inicial de que parte este trabajo es que la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe están incorporando las TIC en sus políticas educativas de cara a una educación de calidad. Los modelos que destinan una computadora a cada niño -o modelos denominados 1:1- generan el enfoque más intensivo para dicha integración. Los autores sugieren que para su adecuada implementación, particularmente a medio y largo plazo, estos programas requieren de una reticulación sistemática y participativa, dada su complejidad y la variedad de actores involucrados (docentes, familias, ministerios, universidades, ONGs, etc.). Se propone un esquema de red basado en tres dimensiones de gestión: operativa, educativa y social. Después de explorar las experiencias de los programa Conectar Igualdad de Argentina y del Plan Ceibal en Uruguay, y empleando referencias a programas 1:1, se identifican acciones y prácticas de red en cada dimensión que pueden mejorar el desempeño de estos programas. Finalmente se sugiere un

estilo ‘concentrador’ en las estrategias de red de dichos programas para facilitar la realización exitosa de las acciones y prácticas de red identificadas.

Por su parte, el artículo **“Estudios de Posgrado: Elección y finalización en tres Especializaciones”**, de las investigadoras Cecilia Kligman y Silvia Batlle, se ocupa de estudiar los factores que inciden en la finalización o no de estudios de posgrado. El trabajo describe el proceso de investigación llevado a cabo en el marco del proyecto “Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas; implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos”, desarrollado entre el 2010 y el 2011. Las investigadoras se propusieron explorar las trayectorias de los estudiantes y egresados de posgrado e indagar las representaciones y significaciones que directivos, coordinadores de carrera, alumnos cursantes y egresados tienen sobre la dificultad de terminar los mismos. A tal efecto, se analizaron los programas de tres especializaciones - artística, técnica y humanística-, a través de entrevistas realizadas a los directores de posgrado y coordinadores de las especializaciones así como a cursantes y egresados. Este artículo reseña el proceso y resultados de dicha investigación. A través de una detallada descripción de los elementos encontrados, las autoras presentan los resultados obtenidos. Los mismos estarían mostrando que las divergentes trayectorias –más o menos obstaculizadas- tienen que ver con la composición de la población que asiste, la especificidad del área de estudio, la organización del posgrado y la motivación para la elección del mismo.

El décimo artículo incluido en esta publicación es **“La entrada: avances en la investigación en y del ingreso”**, de los autores Homero Saltalamacchia, Carlos Mundt y Celina Curti. El artículo presenta algunas de las conclusiones a las que se llegó en la investigación “Los jóvenes del conurbano bonaerense y su proyección universitaria: subjetividades, representaciones e inserción. El caso de la UNTREF”, realizada durante el período 2010-2011, y consta de dos partes. En la primera se efectúa una contextualización de las características sociales, culturales y económicas del conurbano, haciendo hincapié en las peculiaridades de las universidades del conurbano bonaerense y la situación socio-histórica del período aproximado en el que vivieron su juventud/ adolescencia los ingresantes en el período investigado. En la segunda parte, se presenta el marco teórico con el que se iniciara la investigación y sus rectificaciones. Como conclusión del artículo, los autores plantean la convergencia entre los resultados por ellos obtenidos con los de otras investigaciones. No obstante, sugieren reorientar la óptica teórica hacia algunas de las propuestas que la moderna investigación en neurobiología y ciencias cognitivas obliga a incorporar el trabajo de gestión en la investigación, creando un tipo de investigación acción al que denominamos “en y desde la gestión”. Proponiendo ese enfoque como uno que puede colaborar eficazmente en la construcción de universidades más incluyentes y eficaces. El hecho de que se trate de un estudio de casos centrado en la población estudiantil de la Universidad Nacional de Tres de Febrero otorga a este trabajo el doble valor de producir conocimiento sobre factores que intervienen en la inserción y trayectoria de los alumnos universitarios, en general, a la vez que ofrece claves para el análisis del caso específico de la propia Universidad, lo que agrega un importante mérito adicional a esta investigación, mérito compartido con las dos siguientes investigaciones que se presentan

También centrado en las problemáticas relativas a la trayectoria de los estudiantes universitarios, se presenta el artículo **“La construcción de los proyectos de vida en jóvenes escolarizados de los Partidos de la zona de influencia de la UNTREF: un estudio de sus trayectorias”**, de Elsa Montauti y equipo. El mismo da cuenta de una investigación con el mismo nombre, cuyo propósito fue estudiar los modos en que los jóvenes construyen sus “proyectos de vida”. A partir del concepto “proyecto de vida” como categoría abarcativa de la totalidad de las dimensiones psicosociales que intervienen en la construcción identitaria, el artículo da cuenta de las representaciones que –según la investigación- los jóvenes tienen de sí mismos, así como de su

presente y del futuro que desean para ellos. La muestra con la cual se trabajó en la investigación reseñada se conformó por jóvenes escolarizados de la zona de influencia de la UNTREF. El estudio se abocó al seguimiento de dos años en sus trayectorias, a partir del último año de la escuela secundaria. Por su parte, el análisis de la información se realizó teniendo en cuenta la procedencia socioeconómica y educativa familiar de estos adolescentes. Esta investigación reviste un doble interés: por una parte, arroja nueva información sobre un tema relevante, como es el los proyectos de vida de los estudiantes y los factores que inciden en los mismos. Asimismo, el hecho de que los investigadores hayan optado como estrategia de investigación, estudiar las trayectorias desde el último año de secundaria reviste particular interés, dado que ese es un momento clave en la transición y construcción de puentes a otros ámbitos. Por otra parte, este trabajo de investigación permite profundizar en el conocimiento de la población con la cual trabaja la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

El último artículo que integra esta publicación es **“La Investigación sobre las representaciones sociales de la infancia entre los/as maestros/as - estudiantes de la UNTREF (2009-2010)”**, de Martín Caldo, Nora Graziano, Elizabeth Martinchuk y Maura Ramos. El artículo presenta los aspectos centrales de una investigación con el mismo nombre realizada entre 2010 y 2012. Mediante trabajo de campo con 66 maestros, la investigación indagó en las representaciones sociales que los/as maestros/as – estudiantes poseen sobre la infancia, así como en el impacto que tiene la formación universitaria sobre estas representaciones. El interés en esta indagación, según los autores, radica en la hipótesis según la dichas representaciones se asientan en el “sentido común” determinando modos de relación. A su vez, los autores consideran que el sentido común opera frecuentemente por una yuxtaposición de elementos contradictorios, lo cual permite comprender que los sujetos expresen, en distintas situaciones, matices u oposiciones que, lejos de leerse como “contrasentidos”, son constitutivos de la complejidad misma de esta forma de pensamiento. Luego de presentar el marco teórico y la metodología de trabajo, los autores describen los principales resultados de su investigación, entre los cuales cabe destacar el hallazgo de tres “emergentes” o “formas” en que los docentes “tratan” con la ideas en torno a la infancia: la naturalización, la idealización y la borradura de la infancia. A partir del análisis de estos emergentes y como resultado del mismo, los autores sostienen que el impacto de la formación docente en las ideas sobre “la infancia” con la que se manejan los docentes es bajo en relación a otras influencias. En esta línea, los autores dejan planteada, la siguiente pregunta: el hecho de que los docentes se desenvuelvan entre sujetos pertenecientes a un mismo colectivo sociocultural ¿puede tener mayor peso que la formación docente en las representaciones que poseen sobre la infancia?

Con esta publicación, el NIFEDE cumple con la política de difusión asumida por la Universidad Nacional de Tres de Febrero para hacer conocer a la comunidad académica y a la sociedad en su conjunto tanto sus trabajos de investigación como sus tesis de maestría y doctorado. Por una parte, la UNTREF está publicando gradualmente -en su sitio web- los textos completos de las tesis de sus graduados de posgrado y está editando la Revista Nuevo Pensamiento y Sociedad. Aportes de Posgrados, en la que incluye –según su número temático- artículos sobre las mejores tesis aprobadas en sus maestrías y doctorados. Ya está editado el primer número temático sobre Educación y pronto lo estarán los de otras áreas académicas.

Para complementar esta tarea de difusión de nuestra producción académica se ha preparado y se ha editado esta publicación que incluye artículos sobre la casi totalidad de las investigaciones desarrolladas en el ámbito del NIFEDE durante el período académico 2010-2011. Lo importante a destacar es que esos investigadores se desempeñan en algunos casos en forma simultánea en el grado y en el posgrado. Otros lo hacen sólo en uno u otro nivel académico pero estos proyectos muestran, también, otro aspecto que la UNTREF considera imprescindible: la plena articulación entre las tareas académicas de ambos niveles.

ARTÍCULOS

En la programación de investigaciones sobre Educación para el período 2012-2013 se está desarrollando 18 proyectos de investigación, cuyos resultados serán también dados a conocer a través de ponencias en seminario y congresos nacionales e internacionales y –oportunamente- en una publicación similar a ésta. Además de estos trabajos de investigación, el equipo académico del NIFEDE está produciendo trabajos y estudios para los diversos proyectos internacionales en que participa y está publicando en forma permanente su producción en revistas y libros editados en el país y en el exterior, tanto en países de América Latina como de América del Norte y Europa. La editorial de la Universidad –la EDUNTREF- edita anualmente libros y otras publicaciones de investigadores del NIFEDE.

Norberto Fernández Lamarra

Director de Posgrados, UNTREF

Director, NIFEDE/UNTREF

Diciembre, 2012

CONOCIMIENTO EN LA ERA DIGITAL: LA UNIVERSIDAD Y LA DECISIÓN PENDIENTE

Charlie Palomo¹

EL CONOCIMIENTO EN LA ERA DIGITAL

Existe una nueva forma de interacción, intercambio, contacto entre personas y, por lo tanto, de construcción social de conocimiento. Internet trajo la novedad de la comunicación punto a punto “a costos bajísimos y sin necesidad de licencia alguno. Hoy es el medio de generación y distribución de contenidos más económico y accesible de la historia”, (Piscitelli, 2005, p.82). Pero Internet es sólo la expresión de un cambio estructural más profundo. Decir que son nuevos mecanismos o dispositivos no satura el fenómeno. Aclarar una y otra vez que se trata de nuevas tecnologías no da cuenta total de la situación y los procesos. Es eso y mucho más. Al decir de Ferrés i Prats (2008) las tecnologías pueden entenderse a un tiempo como causa y como reflejo de los profundos cambios sociales y personales producidos en el entorno cultural. No es un tema informático, es un tema cognitivo. “La construcción del conocimiento se expande dentro de Internet por los nuevos desarrollos de las wikipedias, wikinarios, ciberlibros, ciberrevistas o cibermedios, cada uno con sus peculiaridades cognitivas y emocionales”, (Cebrián Herreros, 2009, p.30).

Para Pérez Lindo (2010) el ciberespacio contiene hoy el más grande y diverso sistema de educación de todos los tiempos y la desescolarización significa en este contexto el desarrollo de un nuevo espacio educativo a escala mundial.

Existe una nueva configuración del conocimiento, que de algún modo afecta la vida de muchos, tal vez de todos (los próximos y los lejanos), existe una nueva forma de inteligencia colectiva que transforma el conocimiento y la producción del conocimiento, y existen opciones de arquitecturas de participación que, por un lado, generan formas de inclusión no calculadas y, por otro, brechas impensadas. Son los procesos que caracterizan lo que podríamos denominar la era digital y sus formas de conocimiento. Modos de conocer en su mayoría no previstos por los analistas más especializados.

La dimensión social los ha potenciado a tal punto que los ha transformado en algo aún imprevisible para sus propios creadores. Jeff Bezos, progenitor de Amazon, no tenía imaginado ganarle en 2010 una batalla tecnológica al gigante de la informática denominado Apple con dispositivo móvil llamado Kindle, que es mucho más que un lector de libros electrónicos. Es un sistema de distribución y una política de producción editorial puesta en marcha².

Esas profundas transformaciones han generado una línea de aguas divisorias que se manifiesta en cuanto institución social aparezca el fenómeno digital. “Sería ingenuo y arriesgado suponer que no existe una bre-

¹ El autor es docente investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Integra el núcleo de investigación NIFEDE, desarrollando estudios sobre Tecnologías y Educación.

² Amazon es un nuevo modelo de administración porque es un nuevo modelo de consumo. Lo que se quería era revolucionar el mundo de los negocios utilizando las computadoras y las tecnologías de segunda generación. Y lo que se logró es revolucionarlo por la participación de los lectores: millones de reseñas generadas por los propios lectores y la sensación de comunidad web resultante. Clientes productores = prosumidores.

cha cognitiva/emocional en creciente conformación entre los que nacimos antes y después de determinadas tecnologías cognitivas, en particular con las asociadas a la informática masiva, Internet y el uso multipropósito de la telefonía celular, la conectividad permanente, el acceso irrestricto a wikipedia³, Youtube, MySpace, Facebook, Twitter, los weblogs y las redes sociales como matrices de subjetivación, y que esta brecha no tiene implicancias cognitivas, psicogenéticas y pedagógicas insuturables”, (Piscitelli, 2009, p.20). Frontera de nuevos territorios y aduana de nuevos ciudadanos, las tecnologías juegan un doble rol de unión y división. Los nacidos y criados bajo el signo de la letra y los que se desarrollan en la era digital.

En el eje del conocimiento, es un tema del “cómo”. Cómo se produce, cómo se distribuye, cómo se almacena, cómo se pone a disposición, cómo se apropia, cómo se resignifica y cómo el circuito de los “cómos” continua en movimiento.

Resulta inevitable el choque entre los que se educaron, aprendieron y enseñaron en un mundo que ya no existe y el mundo digital. Como una forma más de extranjería metafórica, los analógicos se sienten extranjeros ante nuevas formas de alteridad dentro de la propia sociedad y por sus propias dificultades adaptación o acceso a las nuevas circunstancias. “Extranjeros digitales: en los estudios sobre migración de lo analógico a lo digital, los jóvenes se mueven como nativos respecto de las últimas tecnologías en tanto los adultos viven como extranjeros porque deben aprender una nueva lengua (que no llegan a usar con naturalidad) y experimentan sus viejas habilidades como inferiores”, (Canclini, 2009, p. 6). Replicando todos los mecanismos de identificación y discriminación luchan por y desde los espacios que supieron dominar, fundamentalmente, la cultura y la educación. Reaccionan estigmatizando antes que observando, criticando antes que investigando.

El conocimiento y sus modos de producción plantean un mapa con división política. No se trata solo de accidentes geográficos que invitan a la descripción. Se trata de fronteras que marcan pertenencia y no pertenencia, acceso permitido o denegado, límites y trasgresiones, pasaportes y visados pero también indocumentados⁴.

Desde esta perspectiva, el conocimiento forma un círculo. El círculo determina y cierra. Fuera del círculo la posibilidad de participación se pone en fuga, se oculta, se obstaculiza. Dentro, un aire democrático viste la escena: muchos son los llamados, pocos los elegidos.

En la oposición, la lógica digital es compleja, helicoidal. Es un espiral que en cada vuelta se modifica. Que parece pasar por lugares conocidos pero que suma una transformación tras otra en cada vuelta hasta lograr una nueva identidad. Aquí la democratización tiene otra densidad. Se expande y carga sentido. Por ejemplo, la frontera usuario/productor cada vez se desdibuja más.

Los usuarios, haciendo uso de la posibilidad de configuración de los programas, se ponen en el borde de la programación. Los navegantes intervienen los contenidos y devienen en artistas y escritores. Ferrés i Prats (2008) afirma que la interactividad modifica sustancialmente el papel del usuario y el sujeto deja de ser receptor para ser interlocutor: el sueño educativo de crecer desde el interior, desde el sujeto, realizado por las redes sociales en Internet.

Para Jenkins (2006) las nuevas tecnologías permiten al consumidor promedio archivar, comentar, apropiarse

3 Wikipedia nació en 2001. A mediados de 2004 tenía más de 430.000 artículos. Es la enciclopedia colectiva más importante del mundo y cualquier persona puede convertirse en redactor.

4 La fantástica metáfora cinematográfica de Código 46, con sus límites (aunque también con sus trasgresiones y sus castigos).

y recircular contenidos mediáticos. Y poderosas instituciones (justicia, religión, educación, publicidad) tendrán que redefinirse por el creciente reconocimiento de las nuevas culturas participativas.

La brecha entre nativos digitales y migrantes muestra sin pudor la distancia. “La experiencia de extranjeros deriva de las segregaciones que nos excluyen o hacen sentir extraños en el lugar natal, o por el descontento hacia modificaciones de nuestra sociedad o el entorno que conocíamos”, (Canclini, 2009, p. 5).

Los profesores, extranjeros en territorio digital, reproducen las exclusiones sufridas en múltiples expresiones habituales en los entornos académicos. Suman el descontento de las transformaciones del mundo (universitario) en el que nacieron y se criaron. Y responden desvalorizando la cultura del otro. Escribir un mail no es escribir. Leer noticias on line no es leer. Mirar películas descargadas de lugares no autorizados no es ver cine.

Analógicos y digitales responden a dos lógicas enfrentadas que se desautorizan mutuamente. Los profesores letrados no consideran ni valoran las nuevas formas de interacción. No son objeto de estudio, sino para semiólogos de vanguardia. Los estudiantes, bárbaros, según la cultura del libro que refiere a objeto libro, no consideran ni valoran los contenidos y metodologías de una institución que no asume las transformaciones vigentes.

Son sectores, son espacios de poder, son disputas. El mundo, hasta ahora, ha manifestado pasión por las jerarquías. Legisladas y avaladas por los que ejercen el poder de la cúspide, el saber ha sido una dimensión más del orden jerárquico. Los fenómenos wikis representan la irreverencia. Las fuerzas insurrectas en marcha. Pese a todo avanzan y se perfeccionan. Muestran e invitan a participar de nuevas formas de construcción de conocimiento. Y producen fisuras en la Torre de Marfil⁵.

Así, las instituciones están en el borde de la una encrucijada. Elección de caminos sin mucha señalización pertinente. En la universidad, o los analógicos aprenden y enseñan diferente, o bien se sigue con procesos educativos que son el perfecto retrato de épocas remotas.

No es un cambio cosmético: “De lo que se trata aquí no es de reformatear viejos hábitos de pensamiento y contenidos pre-estructurados aligerándolos, o no, llevándolos al lenguaje de las imágenes y la fluidez multimedia, sino algo mucho más complejo y sutil. En donde la direccionalidad del sentido bottom-up reemplaza a la consagrada top-down”, (Piscitelli, 2009, p.49). Direccionalidad descendente que tanto ha guiado a las organizaciones más tradicionales. De más está decir que la universidad ha hecho un importante uso de este estilo de gestión.

Los bárbaros leen libros que son interfaces de otras formas de literatura y arte. Devoran volúmenes de textos que no son necesariamente libros. Descartan los manuales impresos. Van con un clic, haciendo vida.

Entonces, ¿Cómo será en el futuro⁶ la reconfiguración de algo que se solía denominar biblioteca universitaria o en el mejor de los casos centro de documentación? ¿Cuándo pasará a reconocerse que más importante que sus ancestros será el centro de conexión?

“Así se está haciendo pedazos la autoreferencialidad de la literatura, y el libro se está convirtiendo en un

5 Scott (1998) en lo que se veía venir.

6 Para Pérez Lindo (2010) es extraño que la educación no se ocupe del futuro.

nudo por donde pasan secuencias originadas en otras partes y destinadas a otras partes...lo que para los letrados es sacrilegio y duelo, para los nativos digitales es cortocircuito e invitación a nuevas aventuras paratextuales y multimediales”, (Piscitelli, 2009, p.140).

En contraste, para los bárbaros la calidad de un libro reside en la cantidad de energía que es capaz de recibir de otras narraciones y verterla luego sobre otras narraciones. El libro es apenas un enunciado de un relato que empezó en otro lado y terminará lejos. Los anaqueles de la biblioteca no pueden contener tanta conexión. Hace falta una red.

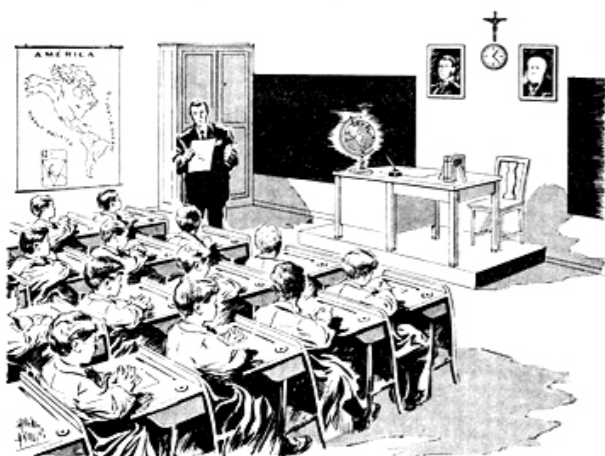
Si los espacios hablan, tengamos en cuenta que las universidades tienden a tener laboratorios de informática en aulas con puerta y cerradura, que se abren en algunos momentos de la semana, y siempre bajo la tutela de un profesor o responsable.

Lo escrito de la manera que se ha venido aceptando y reconociendo en el mundo académico domina la producción reconocida. Se tiene que producir según las normas. La escritura ritual marca el pulso de lo prestigioso. Y los sectores académicos también ejercer su lucha de poder en la arena de la producción escrita. Proponiendo sus reglas, encriptando su sentido. Poniéndolo en fuga, siempre. Casi inasible. De acceso altamente restringido.

El paradigma positivista de buscar leyes y regularidades se opone a la realidad digital. La incertidumbre es lo que se repite. Y la tarea de la educación se trastoca en este sentido. Labor docente la de “plantar la semilla de la inquietud, de la duda, de la incertidumbre, del desasosiego, de la curiosidad intelectual”, (Ferres i Prats, 2008, p.28). En el sentido de no haber aprendizaje sin conflicto cognitivo. El educador como facilitador de la resolución de conflictos y como generador de nuevos conflictos.

La necesidad de avanzar más allá de lo que se sabe. De indagar y conocer más del conocimiento y las formas en que se conoce. Y simultáneamente generar situaciones de construcción sistemas de nociones y métodos de indagación, con prácticas de lectura multimedial y escritura multimedial, con evaluaciones plurales y multireferenciales.

En la mayoría de las aulas de las universidades argentinas se repite esta arquitectura⁷ que determina y es determinada por una forma de concebir el conocimiento y por un modo de practicar su producción:



7 Fuente: El habla de mi tierra (1983).

Mientras tanto, en los lugares más variados (de locutorios, cibercafés a estaciones de servicios equipadas) los nativos digitales (y algunos migrantes) se multiconectan, se vinculan, intercambian información, consumen y producen conocimiento.



En la imagen, una pareja de adolescentes admiran en Youtube la moto de sus sueños, una niña y su padre ven y comentan en Facebook las fotos de sus amigos y un adulto baja contenidos desde un site de intercambio a su mp4. Todos usando, al costo de 3 pesos argentinos la hora, la tecnología de una estación de servicios en el segundo cordón del conurbano bonaerense. Detalle no menor: fotografía original tomada con un celular de última generación. Nota: difícilmente una institución universitaria pueda reunir semejante variedad de actores y de contenidos.

Esa aula, ese locutorio. No se trata simplemente de dos modelos de tecnología. En el trasfondo de ambas configuraciones hay una distancia significativa de comunicación: “porque los problemas educativos no son problemas filo-tecnológicos sino que básicamente se originan en asimetrías comunicacionales, en desencuentros generacionales y sobre todo en antagonismos socioculturales y socioeconómicos”, (Piscitelli, 2009, p.182). En el mismo sentido: “Hoy, en el ámbito de la educación, el problema no es tanto de tecnologías cuanto de estilo comunicativo...la eficacia de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje está condicionada sobre todo por la efectividad del estilo comunicativo con las que se las utilizan”, (Ferres i Prats, 2008, p.33). O por decirlo de otra manera, nuevas tecnologías pueden afectarse a viejas tradiciones de construcción del conocimiento, formas circulares de validación y circulación. Sin que nada cambie.

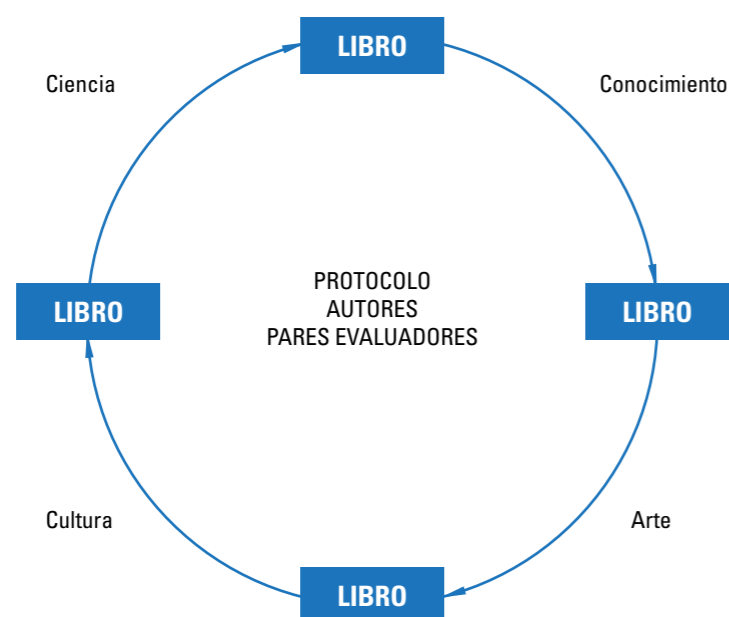
El punto crítico aquí para una reconversión –si fuera el caso de que se quiere mejorar- es la falta de información sobre el estudiante. En particular, sobre sus modos de relacionarse con el conocimiento. La deuda de una etnografía sobre los usos de internet por parte de las nuevas generaciones le resta posibilidad de

transformación a la educación, la que, por otro lado, se encuentra preformada por la lógica de la imprenta, la lógica de la reproducción. La escuela está incubada en esa matriz, las Tics y los actores sociales van en la dirección contraria.

Estamos en las antípodas de la linealidad del libro. La posibilidad de enlaces predeterminados de la web o del hipertexto ya no refleja las inúmeras variantes de vinculación de las redes cooperativas. Es necesario concebir e implementar una nueva configuración del conocimiento que permita esta flexibilidad.

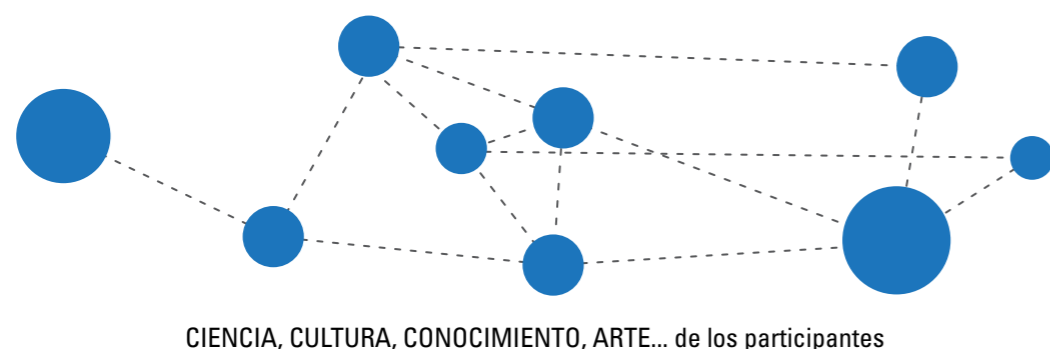
La cita bibliográfica valida y es validada a su vez por otra cita bibliográfica validada por otra cita. Existe un protocolo que los autores siguen si quieren el reconocimiento de sus pares evaluadores. Un rito⁸ que debe ser cumplido. Todo es una gran (en el mejor de los casos) confirmación, una ciencia determinada, un conocimiento, un arte y una cultura.

CIRCUITO ANALÓGICO DEL LIBRO



En la oposición:

TRAMA DIGITAL MULTIMEDIAL



8 "Es propio del rito el ser sostenido por la totalidad de los reunidos o de sus representantes, todos los cuales se empeñan en el mantenimiento de los usos", (Gadamer, 1997, p.92).

La pluralidad de actores se despliega en algo que difícilmente pueda seguir las determinaciones del círculo. Las vinculaciones fluyen y la validación es social. Los criterios de ciencia, conocimiento, arte y cultura se expanden en el paradigma digital.

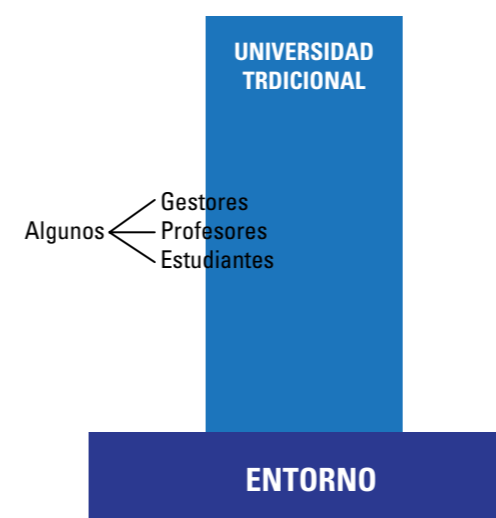
La transformación educativa debería considerar la elaboración de una nueva dieta cognitiva, la contribución a una inteligencia colectiva institucional y más allá de lo institucional, y la variedad y la pluralidad en las arquitecturas de participación posibles.

MODELO ORTOGONAL DE UNIVERSIDAD, MODELO DE UNIVERSIDAD INTELIGENTE

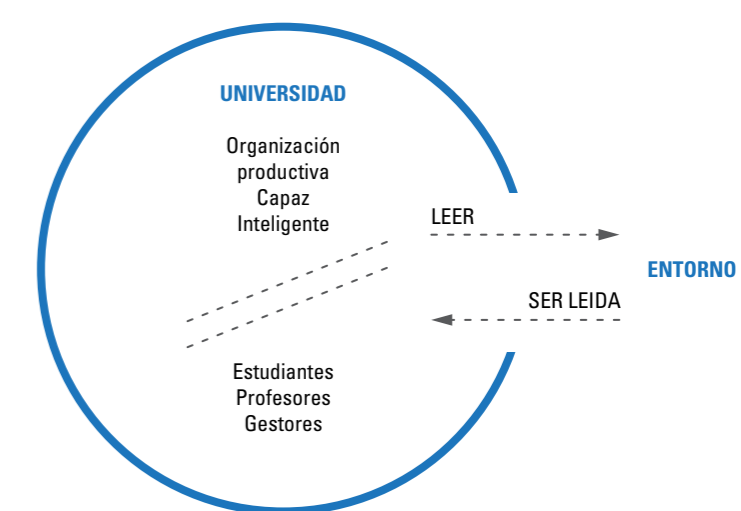
Así, en términos de modelos, la universidad se debate entre confirmar formas cerradas del pasado analógico o abrirse a nuevas arquitecturas de la era digital.

¿Conservar los giros que la hicieron una institución tradicional o escuchar los requerimientos de la sociedad actual y seguir los procesos que se desarrollan en otros ámbitos? Expresadas en modelos, las configuraciones posibles son: modelo ortogonal o modelo inteligente.

MODELO ORTOGONAL DE UNIVERSIDAD



MODELO INTELIGENTE DE UNIVERSIDAD



En el modelo ortogonal la institución universitaria se desentiende del entorno social y se erige como reservorio, usina y validadora del conocimiento. Elabora y ejecuta protocolos y permite el acceso y la permanencia de algunos miembros (gestores, profesores y estudiantes⁹).

En el modelo inteligente de universidad, el nivel de capacidad de producción y distribución de conocimiento está dado por la capacidad de producción y distribución de conocimientos de sus estudiantes, profesores y gestores¹⁰ trabajando colectivamente.

9 En ese orden.

10 En ese orden.

Históricamente, la universidad es una institución tradicional en la producción, validación y circulación del conocimiento. Las instituciones concretas, en el día a día, en distintas latitudes, conllevan la carga de esta tradición.

Desde el discurso de las misiones, el compromiso que se le plantea a (tanto como el que asume) la universidad es por lo menos grandilocuente. En la actualidad, analizar los comportamientos institucionales con la matriz docencia-investigación-extensión significa encuadrar sintéticamente situaciones que en la realidad del trabajo diario de los establecimientos presentan variaciones, superposiciones, solapamientos, articulaciones de alta intensidad.

La tradicional organización por facultades y cátedras muestran más sobre la parcelización del poder y el conocimiento que sobre estructuras que aporten al intercambio. La versión departamental en muchos casos no es más que la prolongación de la división disciplinaria. Es decir, estructura matricial que, en definitiva, no facilita la transdisciplinariedad sino todo lo contrario.

Lo anterior, sumado a la separación de los actores y sus intereses (estudiantes, profesores y gestores) hacen de las instituciones universitarias organizaciones de un entramado altamente complejo: “En el intrincado y bizantino mundo académico, nada es tan simple como parece”, (Becher, 2001, p.55). O como lo señala Vega (2009), las universidades poseen un sistema psicosocial sumamente complejo por la variedad de sus grupos participantes y por las distintas motivaciones que cada uno de ellos tiene para mantener su pertenencia a la organización.

Así, “todo cuestionamiento sistemático a la ideología de la disciplina se verá como una herejía y podría castigarse con la expulsión; las prácticas y valores extraños que se infiltren se resistirán directamente o se incorporarán en el marco del pensamiento prevaleciente”, (Becher, 2001, p.59).

En la actualidad, la universidad está llamada a ocuparse (cuando no a resolver) temas altamente complejos en la multiplicidad de dimensiones intervinientes. Difícilmente una o unas pocas disciplinas puedan hacerse cargo del estudio de alguna temática global.

Esto determina por lo menos dos cosas: no existe un único método de indagación y cada disciplina y subdisciplina domina su territorio.

El mundo real es complejo (y a veces complicado). El mundo de la universidad en algún sentido es un sistema ordenado (que no es lo mismo que afirmar que es organizado). Lo dicho de las jerarquías funciona con particular pertinencia en el planeta académico. Los sistemas de acreditación, evaluación, categorización (concebidos en las cúspides y aplicados sin revisión) hacen un gran aporte cotidiano en este sentido.

Círculos concéntricos de acopio de poder y conocimiento: “Incluso entre quienes llegan a integrar los círculos académicos más prestigiosos durante su carrera profesional, sólo unos pocos llegan a ser considerados personalidades eminentes”, (Becher, 2001, p.85). La presencia en un círculo central no garantiza la permanencia. Siempre se puede caer a la categoría de excluido y pasar a la periferia.

En el relato universitario, la línea narrativa es ordenada. En el cotidiano de la gestión los caminos se bifurcan y entrecruzan permanentemente. “Los problemas institucionales (presupuesto, sistema de gobierno, currículo, carreras, estructura académica, claustros, bibliotecas, etc.) han dominado de lejos la vida de las universidades sumiéndolas a veces en una especie de autofagia que algunos autores asocian con la tendencia a la

autorreproducción, otros con la fragmentación tribal de las disciplinas y otros con la natural diversificación de los intereses académicos”, (Pérez Lindo, 2003, p. 9).

El mandato original de producir y difundir conocimiento, se desdibuja en la universidad por múltiples influencias que nada guardan en relación con el saber. El día a día se ve impactado por la presión de los sectores y el peso de las ideologías. Las tribus exigen privilegios. El mercado demanda formación de profesionales. La sociedad reclama soluciones inmediatas. La educación que reflexiona a largo plazo es por lo menos excepcional. La universidad real y la universidad de papel, se distancian.

Así, se entiende que los intereses obstaculicen la generación de conocimiento (y esto incluye el conocimiento del conocimiento y su gestión). “Resulta paradójico que en el mismo centro de la producción de los saberes, en la universidad, lo que se sabe sobre la producción de los conocimientos y sobre sus alcances para la sociedad es relativamente pobre”, (Pérez Lindo, 2003, p. 11).

Las lecturas ortodoxas de la gestión universitaria y sus propuestas se topan con múltiples obstáculos antes de marcar una lógica clara de decisiones. “El management tradicional –basado en una epistemología objetivista, lineal, newtoniana- ignora la perspectiva de la complejidad... e insiste en reducir los grados de libertad en vez de...aumentarlos. Con ello no hace más que empantanar aun las decisiones, volviendo sumamente frágiles e inestables a los sistemas”, (Piscitelli, 2005, p.154-155).

En el nuevo contexto de concepción y configuración de conocimiento, la gestión del conocimiento deja de ser una entelequia para virar a la acción. Se sitúa lejos del paradigma administrador. Pasa de la gestión del conocimiento como resultado de la racionalidad instrumental, a una concepción de la gestión como acción.

Así: “Desde un punto de vista comprensivo podemos definir la gestión del conocimiento en la universidad como un enfoque teórico-práctico que se propone definir políticas y procedimientos destinados a mejorar las condiciones de la universidad para crear, organizar, difundir y aplicar conocimientos”, (Pérez Lindo, 2005, p.25). Teoría y praxis, concepción, diseño e implementación convergentes: “Hay quienes se pasan toda su vida estudiando problemas complejos y está muy bien. Hay quienes se pasan toda su vida gestionando organizaciones complejas –en algunos casos públicas- y está muy bien. En el primero se trata del ámbito académico, en el segundo, de los indicadores de gestión... En muy pocas oportunidades convergen ambas lecturas y hábitos, y es posible transformar los análisis y discusiones teóricas en programas y planes efectivos”, (Piscitelli, 2009, p.199).

¿Analogico o digital? ¿Ortogonal o inteligente? Es de esperar que en algún punto de la forma digital de construcción, validación y difusión de conocimiento, la universidad encuentre un nuevo equilibrio. Que, en alguna expresión del modo inteligente, halle su modelo de gestión. Que en el cruce de ambas conversaciones, emerjan nuevas figuras de estudiantes, profesores y gestores universitarios. Tal vez, así, se pueda decir que se avanza hacia una universidad del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Becher, Tony. Tribus y territorios académicos. *La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2001.
- Cebrián Herreros, Mariano. *Sociedad de la Información y del Conocimiento en los países nórdicos*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2009.
- Gadamer, Hans-Georg. *Mito y razón*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1997.
- Jenkins, Henry. Fans, Bloggers and Gamers. *Exploring Participatory Culture*. New York University Press. New York, 2006. (Versión Kindle)
- Pérez Lindo, Augusto. *¿Para qué educamos hoy? Filosofía y teoría de la educación*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2010.
- Pérez Lindo, Augusto. *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2003.
- Piscitelli, Alejandro. *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Editorial Gedisa. Buenos Aires, 2005.
- Piscitelli, Alejandro. *Nativos digitales*. Editorial Santillana. Buenos Aires, 2009.
- García Canclini, Néstor. *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Editorial Ariel. Buenos Aires, 2009.
- Scolari, Carlos. *Hacer Clic. Hacia una semiótica de las interacciones digitales*. Ed. Gedisa. Barcelona, 2004.
- Ferrés i Prats. *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2008.
- Vega, Roberto. *La gestión de la universidad, planificación, estructuración y control*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2009.
- Ragucci, Rodolfo. *El habla de mi tierra*. Ediciones Don Bosco. Buenos Aires, 1983.
- Scott, Peter. *Fisuras en la torre de marfil*. En: *El correo de la UNESCO*, septiembre, 1998.

¿EVALUACIÓN PARA LA MEJORA?

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

Norberto Fernández Lamarra, Martín Aiello y María Eugenia Grandoli¹

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las consecuencias de los procesos de evaluación institucional en instituciones universitarias argentinas. Estos procesos de evaluación han sido una de las dos más importantes estrategias de evaluación de la calidad en los sistemas universitarios, conjuntamente con otra modalidad de evaluación de la calidad: la de acreditación. En varios países de América Latina –incluida Argentina– como en Europa, estos procesos se desarrollaron, sobre todo, a partir de la última década del Siglo XX. Mientras, en América del Norte –Estados Unidos y Canadá– los mismos se desarrollaron desde varias décadas anteriores.

Las evaluaciones institucionales fueron una apuesta de aquellos sectores académicos que privilegiaban la autonomía y la mejora de las instituciones educativas al control del Estado o de otro organismo externo sobre ellas. Por lo tanto, una revisión crítica de la evaluación institucional es fundamental para poder contribuir sistemáticamente al estudio de un proceso orientado a la mejora de la calidad basado en la autonomía de las instituciones. Esto implicaría también un insumo para revisar las estrategias diseñadas para evaluar la calidad en el sistema universitario argentino, aspecto fundamental si se quiere tender a mejorar la calidad del sistema, de sus instituciones y de sus procesos académicos. Esto implicaría revisar el rol de los diversos actores, ya sean los académicos, el Estado o la agencia de evaluación de la calidad. Paralelamente, ciertas consideraciones podrían transferirse a otros de los niveles del sistema o a otros sistemas universitarios, sobre todo los latinoamericanos.

1. PRIMERAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN.

La evaluación educativa es una actividad sistemática que se ha desarrollado durante casi todo el siglo XX, aunque con mayor presencia a partir de los años '60, y que atendió a las necesidades propias de las insti-

¹ **Norberto Fernández Lamarra** (nflamarra@fibertel.com.ar) es Director del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, del Doctorado en Políticas y Gestión del Conocimiento en la Educación Superior, todos ellos de la UNTREF, donde además es Director de Posgrados. Es Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y Vicepresidente del Concejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES). Es profesor e investigador (Categoría I) en el área de las políticas, la planificación y la gestión de la educación. Dirige la Revista Argentina de Educación Superior y la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC). Dirigió la investigación que se reporta en este trabajo.

Martín Aiello. Licenciado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesor titular de la UNTREF e investigador del NIFEDE en temáticas de gestión y evaluación de instituciones educativas con énfasis en Educación Superior. Coordinador Académico del Programa Interuniversitario Doctorado en Educación.

Ma. Eugenia Grandoli desarrolla actividades de docencia e investigación dentro del campo de la política educativa y la sociología de la educación. Forma parte del grupo de docentes-investigadores que integran el NIFEDE y además se desempeña en la UBA y la Unipe. Es Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Políticas Educativas y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO).

tuciones, de las comunidades educativas, o a la demanda de las administraciones públicas. La evaluación educativa, en su camino a consolidarse como actividad sistemática, se fue nutriendo de diversas fuentes profesionales y académicos: desde las estrategias empresariales para controlar los procesos de producción y gestión, como fueron las normas de la International Standard Association (ISO), hasta los desarrollos provenientes de otros campos, como la administración y la gestión pública y privada.

Este despliegue de la evaluación en el campo de la educación implicó la aparición de estudios y prácticas que sistematizaron las diversas estrategias que habían surgido anteriormente: evaluaciones informativas, descriptivas, de rendición de cuentas, iluminativas, etc. Sin perjuicio de no considerar algunas de estas tipología, dichas evaluaciones -como un juicio sobre el valor educativo de un sistema, una institución o un programa- pueden dividirse en dos grupos fundamentales en relación a su finalidad: evaluación formativa o evaluación sumativa.

La evaluación de control, también denominada “sumativa”, es un discurso y una práctica de control. Da cuenta de cómo un modo de control de la práctica educativa es llevado a cabo, con orígenes en los procesos administrativos de gestión pública. Por su parte, la evaluación sumativa está asociada a formas en que el Estado regula la actividad de los diversos actores del sistema: instituciones, docentes, estudiantes. Esta tipología implica que la evaluación sumativa debiera tener consecuencias directas, propias, del proceso administrativo que representa.

Por otro lado, la evaluación para la mejora, también llamada “formativa”, se presenta como una relación colaborativa, crítica pero constructiva, entre el evaluador y la unidad evaluada, debiendo orientarse a contribuir a la mejora de ésta. La evaluación formativa debe contribuir a la mejora de la unidad evaluada y, por lo tanto, su procedimiento se debe adaptar a la realidad y necesidades de ésta. Los juicios de valor originados en estos procesos -ya sean producto de procesos de autoevaluación y/o de pares o expertos externos- deben contribuir a la mejora. Esto implica que, a diferencia de las evaluaciones sumativas -donde el discurso tiene la forma administrativa similar a una resolución-, los resultados directos de las evaluaciones formativas son recomendaciones, que más que imponer, debieran convencer de la necesidad de ser aplicadas. A su vez, este tipo de evaluación parte de la idea de que la potencialidad de la mejora debe residir en el diálogo entre los diversos agentes internos y externos en la evaluación.

2. LA EVALUACIÓN EN EL CAMPO UNIVERSITARIO.

La evaluación que había sido extendida en el campo de la educación durante toda la segunda mitad del siglo XX fue comenzando a tener un papel fundamental en las políticas universitarias a partir de la década de los '80s; mientras que en los '90s se instaló en la mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo (con excepción de los países de América del Norte que -como ya se señaló- tuvo un desarrollo anterior). Varios factores jugaron roles importantes en esta instalación de la evaluación en el ámbito universitario: la crisis del Estado de Bienestar y las nuevas estrategias y demandas del Estado Evaluativo, los cambios que implican la masificación de la educación superior, las nuevas perspectivas de la planificación estratégica, las necesidades de tener en cuenta la pertinencia social y de aportar al desarrollo económico, tecnológico y social de la sociedad.

En la mayoría de los casos, la nueva evaluación se percibe como una regulación alternativa a aquella que se efectúa mediante las tradicionales autorizaciones burocráticas. Como los señalan Harvey y Knight (1996), la evaluación debería introducir una tendencia hacia la autonomía institucional evaluada, ya sea mediante

mecanismos de rendición de cuentas en los sistemas descentralizados, o promoviendo autoevaluaciones que se conecten con mecanismos de planificación estratégica de las instituciones en los sistemas con tradicional control estatal. Esto implica que la tendencia a la autonomía evaluada de las universidades a nivel mundial -quizás con el mismo objetivo convergente- debería introducir diversas estrategias de evaluación, según el punto de partida de los sistemas universitarios y sus instituciones.

Con el objetivo de re-situar el problema de la autonomía universitaria, de hacer más ágil las evaluaciones, y de evitar la omnipresencia del Estado, es que han surgido nuevas organizaciones o “actores”: las agencias que tienen como objetivo asegurar o promover la calidad universitaria a partir de la evaluación. Las agencias son espacios donde las distintas perspectivas sobre la necesidad de aplicar estrategias de evaluación se negocian y se instrumentan, pero, como toda organización, también se conforman como organismos burocráticos con intereses propios.

Es aquí que se dispara la diversidad de estrategias de evaluación, según la necesidad de cada sistema y de sus instituciones. Por ejemplo, a la masificación y el correlativo aumento de nuevas y disímiles instituciones universitarias, se combinarían los tradicionales controles de autorización con los mecanismos de rendición de cuentas, ya sean acreditación de instituciones o carreras, para poder asegurar un nivel mínimo de calidad en las nuevas instituciones y programas. Pero para que las instituciones puedan cumplir con los desafíos que la sociedad les requiere debieran privilegiarse los procesos centrados en la mejora y en las autoevaluaciones, siendo la evaluación institucional, uno de los principales

Las dos estrategias más claramente definidas han sido la evaluación institucional y la acreditación. Esta última es un ejemplo claro de evaluación de control que implica una nueva estrategia de autorización pública suplementaria a las tradicionales homologaciones. La acreditación se identifica con concepciones ligadas al concepto de “aseguramiento” de la calidad (Fernández Lamarra, 2008). Este discurso normativo, propio de los procesos de control, se identifica con “resoluciones” que son consecuencias de estos procesos, ya sea acreditando o no la unidad evaluada, u otorgando un grado de calidad o una determinada categorización.

Por el contrario, la evaluación institucional es una clara estrategia orientada a la mejora de la calidad universitaria. Esta estrategia, aunque puede y es recomendable que se combine con una evaluación externa, debe centrarse en un proceso de autoevaluación participativa, que busque identificar puntos débiles y fuertes de la unidad evaluada, así como oportunidades para la mejora. Tanto en el informe de autoevaluación como en el externo, es importante que se identifique una propuesta o recomendación, que implique entender a la evaluación como una dinámica de mejora. Para que esta dinámica se efectivice las recomendaciones deben conectarse con un plan estratégico de mejora y, por lo tanto, con la capacidad de la unidad evaluada de reelaborar estas propuestas para transformarlas en objetivos o metas estratégicas de su planificación y gestión (Aiello, 2005). Por el contrario, normalmente, las acreditaciones se centran en programas de estudios, de grado o de posgrado, en donde predomina el control de la calidad, vía dominio disciplinar.

Es fundamental que un proceso de evaluación institucional basado en una autoevaluación contribuya a establecer un plan de mejoras (producto de la propia autoevaluación o de las recomendaciones de los expertos del comité de evaluación externa). La participación activa de los miembros de la institución es relevante no solo para generar información de calidad, sino también para poder legitimar las aplicaciones del plan de mejora. La aplicación del plan de mejora generaría lo que algunos autores (Rodríguez, 1997; Westerheijden, 1994) llamaron “espiral de la evaluación de la calidad”. Esto significa que un proceso de evaluación de la calidad se continúa en la aplicación de sus recomendaciones, cuyo seguimiento da lugar a un nuevo proceso de

evaluación, y así sucesivamente, como un movimiento permanente hacia la calidad. Como parte importante de esta actividad de seguimiento empiezan a aparecer otro tipo de investigaciones sobre los procesos de evaluación: los análisis del impacto de las evaluaciones universitarias.

3. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ARGENTINA.

La evaluación institucional universitaria en Argentina empezó a desarrollarse con anterioridad incluso a la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995 y la consecuente creación de la CONEAU. Las Universidades Nacionales del Sur, de Cuyo, y de la Patagonia Austral fueron pioneras, y sus informes externos fueron realizados por pares independientes y sin la mediación de una agencia (CONEAU, 1997). Con la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995 se creó la CONEAU, la agencia encargada de la tarea de evaluación institucional universitaria. Para 1997 ya habían completado su evaluación institucional las Universidades Nacionales de San Juan, del Nordeste y de Luján. La Evaluación Institucional (EI) tal como lo plantea el marco normativo de la CONEAU se divide en dos claras etapas, la autoevaluación y la evaluación externa, precedidas por un acuerdo para realizar la EI entre la institución y la CONEAU. La evaluación externa se manifiesta en un informe que es enviado a la institución evaluada para su conocimiento y la respuesta con los comentarios de su Rector.

4. EL ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS EVALUACIONES UNIVERSITARIAS.

Un poco después de generalizadas las prácticas de evaluación en la universidad, empezaron a surgir estudios sobre los efectos de estos procesos en los distintos sistemas universitarios. Los trabajos iniciales no habían sistematizado todavía el concepto de impacto, y analizaban en forma genérica estos trabajos. En Europa, las investigaciones se llevaron adelante para dar cuenta de los efectos en los primeros casos relevantes, y con distintas perspectivas, ya sea en el sistema universitario inglés, el sueco o el holandés. Casos de estos análisis son el trabajo de Vroeijenstijn (1994) sobre el primer ciclo de evaluaciones formativas en el sistema universitario holandés (modelo con mucha influencia en el resto de Europa), el de Bauer y Kogan (1997) -un estudio comparado sobre los sistemas de evaluación del Reino Unido y Suecia- o el proyecto EVALUE², financiado por la UE, sobre los procesos de evaluación experimentados durante la primera mitad de los '90 en Europa.

Westerheijden (1994, 1997) hizo un primer esfuerzo por conceptualizar sistemáticamente el "impacto". El autor habla de usos pasivos y activos. Los primeros son los que se usan para un siguiente proceso de evaluación; los activos pueden -a su vez- dividirse entre el uso instrumental de los resultados y el uso conceptual, de legitimación de prácticas. Pero posteriormente, este autor desaconseja la aplicación de esa tipología puesto que a veces las universidades, en nombre de la autonomía institucional, pueden o no aplicar las recomendaciones del comité externo, por ejemplo justificándose en una concepción pedagógica distinta. Posteriormente, el mismo autor (1999) afirma que las investigaciones sobre el impacto deben tener un perfil más comprensivo que causalista y enumera una serie de posibles dimensiones a analizar dentro del proceso de gestión institucional. Asimismo, plantea una duda: si los estudios del impacto de las evaluaciones universitarias pueden centrarse en el análisis de una mejora de la calidad de la educación como resultado de la evaluación efectuada.

² Proyecto EVALUE, Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe. Project funded by the European Community under the Targeted Socio-Economic Research Program (TSER). <http://www.cordis.lu/tser/src/ct2004w.htm>

Un esfuerzo de sistematización para llevar adelante estudios de impacto de los procesos de evaluación de relevancia fue el que plasmaron Brennan & Shah (2000). Los autores distinguen distintos niveles de impacto: el sistémico, el institucional, el de impacto en las unidades básicas (departamentos, facultades, carreras, etc.) y el que afecta a los individuos. Los procesos impactan en los distintos niveles con distintos mecanismos: a nivel sistémico con premios (dinero o reconocimientos oficiales) que cambian la composición del sistema en términos de estructura y cantidad de agentes; a nivel institucional, a través de políticas al interno de las universidades para promover acciones de evaluación y de calidad de la educación; en las unidades básicas a partir del cambio de las estructuras, desde la aparición de nuevo tipo de estructuras hasta la potenciación del grupo de investigación al interno de las facultades y departamentos, y a nivel individual, en la cultura del profesorado. En algunos niveles, por ejemplo, el sistémico, el impacto es una consecuencia directa de los procesos de evaluación. Pero en otros, por ejemplo en la cultura académica, el impacto es mediado por una serie de dimensiones contextuales, de los específicos procesos de evaluación y por la efectividad de las mejoras implementadas (Aiello, 2005).

En el caso argentino, la evaluación institucional universitaria se centró en la institución como un todo y este fue su objetivo de análisis. Por lo tanto, si uno pretende analizar el impacto de la evaluación institucional en las universidades y, por ende, los factores que inciden en la calidad de los distintos ámbitos institucionales, deberá estudiar cómo se han desarrollado las políticas de calidad, cómo se han modificado las estructuras de las unidades básicas de las instituciones para poder implementar y gestionar estas políticas y, finalmente, cómo los profesores han incorporado las concepciones de calidad y su evaluación en su cultura académica.

Otro de los importantes factores contextuales que media entre los procesos de evaluación institucional y su impacto es si ésta coexiste con otros procesos de evaluación o no. En el Espacio Europeo de Educación Superior, desde los primeros años del siglo XXI, el proceso de evaluación de las actividades universitarias -muchas de ellas centradas en evaluaciones institucionales orientadas a la mejora, como en España, Suecia y Holanda-, debieron orientar sus actividades a cumplimentar estrategias que orientaban la evaluación hacia la Convergencia Europea en Educación Superior, o sea a orientaciones externas en muchos casos -sobre todo en los sistemas de modelos continentales como el español- a las propias instituciones.

En Argentina, desde su inicio, la Evaluación Institucional convivió con la Acreditación. Con la de postgrados desde 1995 y con la de grado, a partir de 1999. La Acreditación, al tener una consecuencia directa (que la Evaluación Institucional no tiene) ejemplificada en la acreditación (con valoración o no) o en la no acreditación de una carrera o un postgrado, cobra más importancia que la evaluación formativa. Esto se sumó, en el caso de las universidades nacionales, a la complementación de las acreditaciones de grado con proyectos de mejora financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias que tenían como objetivo financiar las recomendaciones que surgían de las acreditaciones. Este aspecto es fundamental para comprender qué tipo de evaluaciones podrán tener más impacto en el sistema universitario argentino: si aquellas que surgen de procesos de autoevaluación o, por el contrario, las provenientes de evaluaciones de control externo asociadas a financiamiento extra.

5. EL ESTUDIO DEL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ARGENTINA.

La investigación aquí reseñada se propuso analizar cuál ha sido el impacto de la evaluación institucional en la mejora del sistema universitario y de sus instituciones, al no tener consecuencia directa sobre las unidades evaluadas, como la acreditación. En este sentido, se ha planteado la necesidad de analizar cómo estas actividades han impactado en los distintos niveles de las instituciones, y, sobre todo, si han contribuido a mejorar las condiciones para llevar adelante una educación universitaria de calidad.

De acuerdo con lo señalado oportunamente en el proyecto de investigación, al no poder analizar la totalidad de los casos de evaluación institucional llevados a cabo, se realizó un muestreo de distintas instituciones. Los criterios tenidos en cuenta para la selección de las universidades estudiadas fueron los siguientes:

- Al menos una institución que haya desarrollado la primera serie de procesos de evaluación con anterioridad a la CONEAU.
- Al menos una universidad que haya participado en la segunda ronda, la primera bajo “contrato” CONEAU.
- Al menos una universidad privada.
- Al menos una universidad del interior del país y una del conurbano bonaerense.
- Al menos una universidad pequeña, otra mediana y otra grande.

De este modo, la muestra de universidades quedó conformada del siguiente modo:

- Una universidad privada mediana de la Ciudad de Buenos Aires
- Una universidad privada pequeña del interior,
- Universidad Nacional mediana del interior
- Universidad Nacional grande del interior que participó en varios procesos, incluso antes de la CONEAU
- Una Universidad Nacional grande del interior pero que participó en un solo proceso
- Una Universidad Nacional del Conurbano Bonaerense.

El abordaje del objeto de estudio supuso dos instancias de trabajo. La primera se basó en la sistematización y análisis documental de los informes de evaluación externa elaborados por la CONEAU, de cada una de las universidades seleccionadas en la muestra, en los cuales se atienden los siguientes aspectos de la institución:

- docencia;
- investigación, desarrollo y creación;
- extensión, producción de tecnología y transferencia;
- gestión;
- recursos humanos;
- infraestructura y recursos naturales;
- servicios de biblioteca, de información e informáticos;
- integración de la institución universitaria.

Las consideraciones surgidas del análisis de los informes de evaluación externa realizados por la CONEAU sobre la totalidad de las universidades consideradas para este estudio se realizaron en base a las dimensiones y subdimensiones desarrolladas por Fernández Lamarra, N. y Alonso Brá, M. (2004). De las cuatro dimensiones consideradas en el análisis - a saber: gobierno, gestión institucional, gestión administrativa y gestión académica (docencia e investigación)-, es de señalar que las observaciones de la CONEAU refieren principalmente a las dos últimas. De todos modos iremos abordando en el orden señalado las problemáticas más sobresalientes que hemos encontrado.

5.1. El gobierno de las instituciones

Las observaciones realizadas por CONEAU en relación al gobierno de las universidades estudiadas se agrupan en dos subdimensiones:

- dificultades vinculadas a la gobernabilidad
- dificultades vinculadas a la relación entre gobierno y gestión.

En cuanto a la primera, la principal problemática observada por CONEAU en dos de los casos estudiados refiere a las pujas internas para la distribución presupuestaria entre las diferentes unidades académicas. Luego, en otros dos casos, se mencionan cuestiones relativas a la escasez de cargos para cubrir la estructura de conducción, desequilibrios en la composición de los claustros que integran el Consejo Superior, y algunas falencias en cuanto a la participación de todos los sectores en los procesos electorales.

Respecto de la segunda subdimensión, se encuentra con mayor recurrencia en los informes de CONEAU -en dos de los casos estudiados- el problema de la centralización de funciones en las figuras de Rector y Vicerrector, lo cual deriva en un modelo de gestión personalista. Luego, en otro caso de estudio, se menciona la falta de consenso e integración interna al interior de las unidades académicas, dificultando la necesaria articulación entre el gobierno y la gestión. Por último, sólo para el ámbito privado, se observa cierta falta de claridad en el modo de designación de diferentes autoridades y ausencia de participación de estudiantes y graduados en el gobierno universitario.

5.2. Gestión institucional

En esta dimensión las observaciones de CONEAU se agrupan en tres sub-dimensiones:

- problemas vinculados con la dirección y sentido de la gestión institucional;
- problemas de articulación y de integración entre unidades, y;
- dificultades respecto de la integración (o para consolidar la presencia de la universidad) en el ámbito local y regional.

En cuanto a la primera subdimensión, las problemáticas más salientes son, en dos de los casos estudiados, la ausencia de documentos formales (como, por ejemplo, el plan institucional), que reflejen la planificación en diferentes etapas y la fijación de políticas y estrategias para alcanzar objetivos a largo plazo. Luego, en otro caso de estudio se señala como problemático cierta superposición de funciones institucionales en las mismas personas que ejercen la conducción.

Respecto de la segunda sub-dimensión, se encuentra con recurrencia (en la mitad de los casos estudiados) señalamientos que refieren a dificultades de articulación vertical, principalmente entre el rectorado y las unidades académicas, y problemas de articulación horizontal y coordinación entre las diferentes unidades académicas. Asimismo, aunque sólo en uno de los casos estudiados, se observan señalamientos referidos a la escasa integración entre las diferentes dependencias de la Universidad, incluso con diferentes niveles de status, lo cual deriva en una desarticulación del conjunto organizacional.

Por último, en cuanto a la integración en el ámbito local y regional, sólo en uno de los casos estudiados se señala la falta de consideración de requerimientos regionales de formación profesional, en la medida en que la oferta educativa guarda cierta distancia respecto de las demandas reales y potenciales del contexto local y regional.

Es decir, en las mayorías de las universidades, sobretodo en las universidades nacionales que no son grandes y en las privadas, las recomendaciones sobre el gobierno y la gestión institucional de las evaluaciones de CONEAU se orientan a recomendar una estructura y una práctica más diferenciada de gestión funcionalmente en el gobierno y en su relación con la gestión. Pareciera que el modelo que tendrían los evaluadores es aquel de las grandes universidades públicas, que sin embargo también presenta problemas de gobierno, y no habría indicios de que esta visión se adapte a realidades nuevas y distintas.

5.3. Gestión Administrativa

Las observaciones de los informes de CONEAU respecto de esta dimensión se agrupan en las siguientes tres su-dimensiones:

- la dimensión administrativa de la gestión.
- la gestión de los recursos materiales.
- la gestión de las herramientas e instrumentos que hacen al desarrollo académico.

En cuanto a la primer sub-dimensión, la principal dificultad señalada por CONEAU, en la mitad de las universidades estudiadas, refiere a la debilidad de los sistemas de información, que deriva en la dispersión de datos entre las diversas áreas, dependencias y sedes de la universidad. También señala debilidades en el sistema de comunicación institucional. Por otra parte, aunque sólo en el caso de las universidades privadas, se observan bajos niveles de formalización de la gestión, lo cual se evidencia en la falta de manuales de procedimiento y descripción de los cargos. Por último, en un solo caso se señala la falta de personal no docente y en otros dos casos se menciona la falta de una política integral de recursos humanos dirigida a dicho sector, así como incentivos y un sistema de capacitación y evaluación del personal.

La segunda sub-dimensión nuclea una serie de elementos observados por CONEAU, sólo en el caso de las universidades nacionales. Los mismos aparecen como elementos “problemáticos”. La mayor dificultad refiere a la limitación presupuestaria, que impide el financiamiento de diferentes actividades y aspectos, como el mantenimiento edilicio. Por otra parte, se observa cierta falta de equilibrio en la distribución presupuestaria entre las diferentes sedes, así como falta de información sobre la gestión de los recursos propios de cada facultad, especialmente los extrapresupuestarios (aranceles, ventas de servicios, etc.); es decir que no se posee información sistematizada sobre sus balances. Asimismo se observa una falta de articulación entre los recursos del grado y el posgrado.

Por último, la tercera sub-dimensión aglutina en mayor medida factores que referencias dificultades relacionadas con la gestión bibliotecaria. Principalmente - en la mitad de los casos estudiados-, se señala cierto déficit de disponibilidad de títulos, cantidad de volúmenes, actualización y espacio disponible en sala. También se observan debilidades técnicas en cuanto a insuficiente conexión informática entre las bibliotecas de las diferentes unidades académicas y falta de un sistema informático que permita la consulta del catálogo en sala, así como una lenta y diversa implementación de los sistemas nacionales de información en las distintas unidades académicas. Por otro lado, en otro caso de estudio se señalan debilidades de gestión administrativa, en relación con la falta de un detallado desarrollo estadístico que compute cantidades de ítems prestados y devueltos, escasos convenios de cooperación a efectos del préstamo inter-bibliotecario, y la falta de personal de biblioteca, lo cual dificulta la prestación del servicio.

En relación a la falta de un sistema de información de gestión eficiente, es importante señalar que las institu-

ciones no han avanzado mucho en este aspecto a pesar de las recomendaciones de la CONEAU. La mayoría de los avances en la sistematización de la información se ha producido por las acciones de la Secretaría de Políticas Universitarias y sus acciones en relación al establecimiento del Sistema de Información Universitaria (SIU) y el desarrollo de los correspondientes sistemas de gestión de la información. De la misma manera, el proyecto ALFA INFOACES –actualmente en marcha para países de América Latina y Europa- es un indicador de la necesidad de que las instituciones incorporen sistemas de gestión profesionales. La casi totalidad de las universidades argentinas no están exentas de este problema.

5.4. Gestión Académica

En primer lugar se consideran las observaciones de CONEAU en relación con la docencia y luego respecto de la investigación.

5.4.1. Docencia

En esta sección se encuentra la mayor parte de los señalamientos de CONEAU, los cuales se centran principalmente en dos tipos de dificultades: para operar sobre las condiciones institucionales que afectan el desarrollo de la docencia y para intervenir sobre las condiciones institucionales que afectan el desempeño académico de los estudiantes. Luego, en menor medida, se observan señalamientos referidos a otros dos tipos de dificultades: para la articulación horizontal y la articulación vertical de la función docencia.

El primer tipo de dificultad - para operar sobre las condiciones institucionales que afectan el desarrollo de la docencia-, abarca dos aspectos: la organización académica y la carrera docente y las condiciones del trabajo académico. En cuanto a la organización académica, las observaciones de CONEAU se concentran en dos señalamientos. Por un lado, en dos de los casos estudiados, se señala la rígida estructuración de las cátedras, que deriva en una fragmentación del currículo. Este aspecto fue señalado tanto en el ámbito público como en el privado, lo cual revela que esta debilidad no sólo es exclusividad de las universidades públicas. Por otro lado, en otros dos casos de estudio, la CONEAU observa limitaciones para flexibilizar el diseño curricular, como la incorporación de materias optativas, la rotación de carreras, la estructuración en ciclos, la no duplicación de la oferta por sedes y el traslado de estudiantes entre éstas. Por último, sólo en el caso de una universidad privada de la muestra, se mencionan debilidades tales como la falta de desarrollo del área de posgrados, la dispersión de carreras y cursos de posgrado, y superposiciones en los programas de las asignaturas de varios planes de estudio.

En relación con la carrera docente y las condiciones del trabajo académico, las observaciones de CONEAU se concentran principalmente en las siguientes menciones: por un lado, se señala el notable aumento, a lo largo de los últimos cinco años, de la relación entre estudiantes matriculados y docentes, lo cual puede afectar negativamente la calidad académica de la enseñanza universitaria; a ello se suma cierta limitación para contratar nuevos docentes o para cubrir cargos de profesores en algunas asignaturas. Por otro lado, en otros dos casos analizados, se señala una limitada formación académica en la mayoría de los docentes, quienes poseen como máximo nivel de estudios alcanzados el nivel de grado; además se señala el escaso número de becas a docentes para el desarrollo de posgrados o subsidios / apoyos económicos para viajes académicos.

Respecto de las condiciones institucionales que afectan el desempeño académico de los estudiantes, los señalamientos de CONEAU -observados en la mitad de los casos estudiados- se refieren principalmente a la marcada diferencia entre el tiempo teórico y real de la duración de las carreras de grado, lo cual repercute

en el bajo número de graduados, y a la escasa articulación entre el nivel medio y el superior, que en algunos casos, a su vez, deriva en las dificultades de los estudiantes para aprobar el examen de ingreso. Luego, en dos de los casos estudiados, se señala como problemático el elevado porcentaje de desgranamiento y/o deserción, junto con la falta de indagación acerca de las condiciones reales que impulsan a los estudiantes a abandonar el sistema.

En este sentido, es importante señalar el nivel de focalización de las recomendaciones de los informes; éstos se refieren al diseño de las estructuras curriculares, al perfil del plantel docente y a su relación con la cantidad de estudiantes. Pero, lamentablemente, no se focalizan en la calidad específica de la docencia universitaria, de cómo se gestiona y se evalúa, en la calidad de los materiales de apoyo a la docencia, en el desarrollo de las actividades docentes, en la innovación docente, etc. Es decir, las apreciaciones de los pares llegan hasta un limitado nivel de profundidad que no permiten alcanzar aspectos concretos y específicos de la calidad de la docencia.

5.4.2. Investigación

Las dificultades señaladas por la CONEAU con respecto a la investigación pueden agruparse en dos áreas:

- dificultades para definir una política institucional integradora en esta materia
- dificultades que inhiben el fortalecimiento de la investigación.

En cuanto a la primera, en el caso de las universidades públicas, se señala falta de articulación entre los diferentes institutos y unidades de investigación, lo que dificulta el diálogo fluido e intercambio entre investigadores de temáticas afines o interconectadas. También se indica la existencia de ciertas asimetrías entre el volumen de proyectos de investigación y la cantidad de fondos disponibles para financiarlos, y la escasa incorporación de graduados en el desarrollo de actividades de investigación. En el caso de las universidades privadas, en una de las dos universidades estudiadas, se señala la falta de desarrollo del área de investigación, así como la insuficiencia de recursos económicos para el financiamiento de la actividad.

En relación con las dificultades que inhiben el fortalecimiento de la investigación, en el caso de una de las universidades privadas se señala la falta de un sistema de evaluación -tanto de proyectos como de trabajos y publicaciones-, que contribuya al control y ampliación de los procesos de investigación y, sobre todo, a promover la calidad de los buenos investigadores. En el caso de una de las universidades públicas estudiadas, la CONEAU señala la falta de opciones de publicación de los resultados de investigación.

5.5. El análisis de la respuesta de los Rectores.

Paralelamente al análisis reseñado, se analizó otro tipo de documentos que produce el proceso de evaluación institucional, como es el caso de la respuesta de los Rectores al informe de evaluación externa. Se consideró que podía ser interesante indagar en estos documentos, pues su finalidad principal es la posibilidad de respuesta a los juicios emitidos por CONEAU, lo que permitiría contextualizar ciertas recomendaciones. Por lo tanto, al analizar las respuestas de los rectores se planteaban dos objetivos de características distintas; en primer lugar un objetivo relacionado con la triangulación de la información a partir de cambiar el tipo de informante: de uno externo a la institución (los pares evaluadores) pasar a considerar la información de otro interno a la misma (el Rector); pero también era de interés analizar cómo funciona la respuesta de los rectores dentro del proceso de evaluación institucional y si realmente es un instrumento que está cumpliendo con los objetivos propuestos.

En general, las respuestas de los rectores no cumplen con la función de descargo o de negociación del informe final, teniendo un carácter básicamente formal. Podríamos identificar tres tipos de respuestas:

- A. Respuestas puramente formales, que dan cuenta de que el procedimiento no cumple con sus funciones de descargo.
- B. Aquellas que no emiten comentarios, que mencionan que las recomendaciones de los pares evaluadores estaban contempladas en los planes de mejora de los informes de Autoevaluación. Esto mostraría el bajo impacto de la evaluación externa.
- C. Aquellos descargos que se centran en puntualizar las diferentes percepciones entre las instituciones y los pares evaluadores sobre la institución, o incluso la incapacidad de estos en comprender la complejidad de las universidades. Estos descargos señalan sobre todo aspectos relacionados con la gobernabilidad de las universidades. Esto sería un indicador del bajo nivel de impacto de todo el proceso.
- D. Aquellos informes que demuestran un limitado nivel de impacto del informe de evaluación externa, asociado a la creación de Secretarías de Planificación Estratégica, Planes de Desarrollo o políticas académicas comunes en carreras afines. Esta serían las que darían indicios para poder afirmar que la evaluación tuvo un limitado impacto a partir de reformas en el organigrama de gestión.

5.6. Entrevistas abiertas y cuestionarios con aplicación de mejoras.

Finalmente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a miembros de las instituciones. El objetivo fue obtener información acerca del proceso de evaluación institucional, de las consecuencias que había tenido para cada una de estas instituciones y del grado de aplicación de las recomendaciones. En este sentido se analizan las siguientes dimensiones:

- a. Una más general, en relación con el proceso de evaluación,
- b. Percepciones relacionadas con las condiciones para llevar adelante el proceso
- c. Percepciones relacionadas con las debilidades de la autoevaluación
- d. Percepciones relacionadas con las debilidades de la evaluación externa
- e. Percepciones relacionadas con la fortalezas de la evaluación externa
- f. Percepciones ligadas a las consecuencias del proceso de evaluación institucional
- g. Recomendaciones sobre la evaluación institucional.

5.6.1. En relación con el proceso de evaluación

Los miembros de los equipos de gestión seleccionados privilegian el proceso de autoevaluación a la evaluación externa. Entre las razones que esgrimen se pueden señalar que es más rico, más participativo, que promueve la discusión. A su vez, en contraste con las recomendaciones del comité externo, en su mayoría están contempladas en los planes de mejora o en el propio desarrollo del informe de autoevaluación, con lo que no aportarían demasiada novedad al proceso. Una responsable del proceso de autoevaluación marcaba sobre la evaluación externa:

“En realidad se trata de una formalidad, que tiene un procedimiento particular y llevada a cabo por actores muy especiales y que, en general, viene a confirmar los juicios previos realizados por la propia Universidad respecto de sí misma”

La opinión sobre la autoevaluación varía según la dimensión de la institución analizada. Pareciera que el proceso es más centralizado y homogéneo en las universidades pequeñas, y más participativo, con diferencias en cada unidad académica, en las más grandes. Esto sería congruente con el modelo de gestión que identifican los propios informes en cada tipo de universidad. Por un lado, la visión institucional y global es importante en el proceso, por lo cual sería positivo en las universidades pequeñas la centralización del proceso, en contra de la diversidad por unidad académica. Sin embargo, también es importante y genera riqueza de contenido para la mejora que la autoevaluación sea participativa.

En este sentido, los entrevistados aseguran que el proceso de autoevaluación es lo más valorado pero demanda mucho esfuerzo. A su vez, una parte muy importante de este esfuerzo se centra en que los grupos o unidades académicas respondan o no demoren en el proceso de autoevaluación o de producción de la información, más allá de que la participación no sea siempre la adecuada a pesar de la demora que implica involucrar a las distintas unidades académicas.

Parte de la valoración positiva de la autoevaluación radica en que se percibe que el proceso tiene resultados positivos. Por un lado, se señala la idea de que estos procesos generan información de manera sistemática para la gestión, información que quizás anteriormente se producía o se conocía, pero sólo de manera informal. A su vez, para los entrevistados, la autoevaluación permite tener una visión integral del conjunto del funcionamiento de la universidad, y cumple un rol diagnóstico sobre el total de la institución. Según las palabras de un responsable académico:

“Yo creo que puntos fuertes que tuvo es que permitió tener una visión integral de conjunto de las distintas áreas y de funcionamiento de la universidad, ese fue el punto fuerte más interesante...”

Paralelamente, se percibe que la autoevaluación produce desde cambios pequeños a inicios de planes de desarrollo institucionales o de mejora. En los casos institucionales en donde se ha desarrollado más de una evaluación se asocia al seguimiento de los planes de desarrollo institucional, promoviendo un círculo virtuoso de relación entre evaluación y gestión estratégica de la institución.

5.6.2. Condiciones necesarias percibidas.

Otro aspecto significativo de las percepciones de los gestores de las instituciones es cuales deberían ser las condiciones para la implementación de los procesos de evaluación institucional. En este sentido, se perciben diversos tipos de condiciones para llevar adelante con relativo éxito las evaluaciones. Un grupo principal de condiciones tiene que ver con aspectos de gobernabilidad y liderazgo dentro de las instituciones. El director de planeamiento de una universidad pública señala:

“hay que tener algunas ideas claras, hay que tener noción de que se necesitan uno, dos o tres períodos de gobierno para poder desarrollarlo, tiene que haber una coalición de fuerzas en la universidad detrás de proyectos importantes, cierta conjunción de esfuerzos de las distintas facultades”

Por un lado se percibe la necesidad de que exista un compromiso del equipo directivo con el proceso, un

liderazgo que demuestre la necesidad y el acompañamiento al comité de autoevaluación. Ello es visualizado como indicador de que el proceso tiene aval institucional, que será llevado adelante conjuntamente con éxito. A esta condición inicial también se le debe agregar otra -a posteriori de desarrollado el proceso- relacionada con las condiciones de gobernabilidad necesarias para aplicar las propuestas de mejora que surgen de la autoevaluación y de la evaluación externa.

El apoyo político interno a la evaluación tiene sus consecuencias en otro condicionante, que es la disposición de información adecuada para realizar los juicios de valor, tanto de carácter interno como externo. Como se mencionó anteriormente, las instituciones de educación superior en Argentina manifiestan un déficit en este aspecto, por lo que el acceso a información confiable depende aún más del compromiso y la “habilitación” institucional a dicha información. En este sentido, a información adecuada sería un recurso fundamental para la autoevaluación, pero no el único. Los entrevistados señalan que es necesario contar con recursos tanto para el proceso como para la implementación de las mejoras que surgen de éste.

Por último, los entrevistados señalan la necesidad, que generalmente no se cumple, de que los agentes de la evaluación tengan la formación adecuada para desarrollar esta tarea. En este sentido, se hace referencia a las condiciones formativas adecuadas, tanto para ser parte del comité de autoevaluación como para desempeñarse como par externo.

5.6.3. Debilidades de la autoevaluación

Aunque el proceso interno, de autoevaluación, es en general valorado positivamente, también se señalan debilidades. En general las debilidades están relacionadas con la percepción que se tiene de la evaluación institucional o de la información que se dispone o se genera. Esta última, condición ya anteriormente citada, se percibe como inadecuada o meramente descriptiva, sobretodo cuando se les demanda o se consulta a las unidades académicas para que generen información válida para el proceso. La debilidad en la producción de información adecuada, que implicaría que una de las tareas de la autoevaluación es la búsqueda o la producción de dicha información, implica que las evaluaciones se alarguen mucho más del tiempo previsto.

Pero una de las mayores debilidades de los procesos de evaluación institucional es la visión que se tiene de ella. En esta visión es importante la influencia que tiene la “acreditación”, ya sea de grado o de posgrado, en dicho procesos. En este sentido, la visión de la evaluación como control predispone negativamente a una evaluación que debería ser formativa, abierta. Un miembro de la gestión académica de una universidad pública señala:

“hay mucho temor en decir en esto no andamos bien, la autoevaluación es vista como medición de fallas, es vista desde ahí por algunos y no como realmente una oportunidad de mejora”

Esto hace que se produzcan informes de autoevaluación muy complacientes, o meramente descriptivos -sobretodo en las unidades académicas- sin la mirada crítica necesaria para producir dinámicas de mejora. En otra universidad emergió el siguiente señalamiento sobre el proceso de autoevaluación:

“para nosotros sería un salto importante saltar la etapa descriptiva y de evaluación de procesos para poder ver si, sobre todo en áreas críticas, podemos ahondar más sobre los resultados en el contexto”.

5.6.4. Evaluación externa

Si la autoevaluación es percibida en general como positiva, pero con ciertos reparos, la evaluación externa, coordinada por CONEAU, en general ofrece valoraciones negativas. Las críticas a la evaluación externa están relacionadas con la incapacidad de abordar la complejidad institucional de la universidad en cuestión. Algunas consideraciones apuntan a una falta de tiempo adecuado en la realización de la visita para poder captar la cultura y la historia de la institución. Esto implica que algunos actores identifican que ciertos pares externos no han podido captar o comprender la propia perspectiva que implica desarrollar un proceso de autoevaluación o que no pueden percibir como ha organizado su gestión. La responsable institucional de una universidad señaló:

“A la luz de la experiencia, suponemos que la duración de la visita debería ser acorde al tamaño de la institución. (...) creo que en ciertos casos la falta de tiempo, puede conspirar contra la profundidad de las conclusiones obtenidas en la visita”

En algunos casos las recomendaciones son pertinentes, pero en general coinciden con las propuestas de mejora de la autoevaluación, por lo tanto no aportan perspectivas innovadoras. Según una responsable de la autoevaluación de una universidad privada:

“las recomendaciones aunque pertinentes y relevantes en algunos casos “llegaron tarde”, o se chocaban con planes ya en ejecución”

Otro de los límites de la evaluación de los pares es que aquellas carreras de grado que no están sujetas a acreditación no tienen una revisión específica, por lo que hay un límite disciplinar de los juicios que evalúan la formación. Esto se complementa con una idea de la visión o perspectiva externa sobre las dimensiones analizadas de la institución es valiosa. En algunos casos, el perfil de los evaluadores externos se percibe como positivo.

5.6.5. Consecuencias del proceso

Uno de los aspectos fundamentales para el estudio de los procesos de evaluación universitaria es ver analizar los resultados del mismo, qué consecuencias tuvo: no solamente las relativas al surgimiento de recomendaciones en diversos informes, sino más allá de eso, sobre el propio proceso o sobre la institución.

La evaluación institucional universitaria en Argentina, como se mencionó anteriormente, es el proceso de evaluación que pretende buscar la mejora de la calidad educativa, con base en el respeto de la autonomía universitaria. Este proceso implica la centralidad de la autoevaluación ligada al perfil específico de cada institución, tal como lo plantean originalmente los lineamientos diseñados por la CONEAU. Pero no pueden analizarse las consecuencias de la evaluación institucional de forma aislada. La centralidad de la evaluación institucional como proceso de mejora implica que también sea necesario ver las consecuencias subjetivas del proceso; es decir, como este proceso formativo es concebido por los actores internos de la institución.

En cuanto a las consecuencias de la evaluación institucional, los entrevistados señalan que éstas centran sus recomendaciones en las áreas de gestión administrativa y académica de las instituciones, pero que en general se limitan sólo a la gestión central de las instituciones. Como aspecto positivo, destacan que la evaluación ha generado, en diversos grados según los casos institucionales y sus procesos, algún tipo de formalización en la producción de la información para la gestión. Este impacto, limitado, es importante pues

en las instituciones universitarias argentinas la producción de información fiable para la gestión, y su uso efectivo, es todavía un aspecto que se debe mejorar sustantivamente.

Otro aspecto importante es si la evaluación institucional se ha incorporado sistemáticamente a los procesos de planificación estratégica, si se ha naturalizado. En los casos en que se ha desarrollado más de una evaluación, los entrevistados señalan que se generó la necesidad de incorporar la evaluación institucional a las estrategias de gestión, siendo éste un indicador de la potencialidad de los procesos de autoevaluación, y en algún caso se incorporó efectivamente a la planificación institucional. Pero, por el contrario, otros manifiestan que se percibe como un proceso aislado, compartimentado, que acontece cada cierto periodo de tiempo. Señala un responsable de una secretaría de planificación de una universidad pública:

“puede proponer pero no puede luchar contra la intrascendencia de esa proposición porque si esa proposición no encuentra después actores estatales que la reciban, que se hagan eco de ella, que la promuevan, que la ejecuten, etc, etc, no pasa nada, y si no pasa nada, en la próxima oportunidad la universidad no va a tomar en serio el proceso, y me parece que es eso lo que pasa, salvo que haya un liderazgo universitario interesado por si mismo en utilizar el proceso para una finalidad de carácter político propio, cosa que también de vez en cuando ocurre”

Pero las implementaciones de las mejoras producto de la evaluación institucional tienen otro límite que reside en los fondos específicos para aplicarlas. Esta perspectiva de aplicabilidad de las mejoras es todavía más marcada en aquellas universidades nacionales que tienen carreras de grado acreditadas, que han recibido fondos específicos de los programas de mejora de la Secretaría de Políticas Universitarias para la implementación de las recomendaciones de las acreditaciones, como son el PROMEI para las Ingenierías o el PROAGRO, para Agronomía. En dichas instituciones se percibe una clara diferencia entre aquellas unidades académicas que tienen carreras que se encuadran dentro del artículo 43 de la Ley de Educación Superior que establece la acreditación de las carreras controladas por el Estado.

Esta división también implica un impacto en la concepción de la calidad como proceso de búsqueda de la mejora en las instituciones de educación superior. Siendo en perspectivas de los propios actores universitarios más efectiva la acreditación, las actividades de la CONEAU se ven como una política de control más que de mejora y se relaciona más con una visión de auditoría de la calidad.

5.6.6. Recomendaciones

Los actores entrevistados también efectuaron ciertas recomendaciones que, a su criterio, deben ser tenidas en cuenta para mejorar las evaluaciones institucionales dentro del sistema universitario argentino. Un punto fundamental tendría relación con los fondos para la implementación de las mejoras, como acontece con las recomendaciones de las acreditaciones de las carreras de grado. Un miembro del equipo de gestión de una universidad nacional señala:

“sería importante que hubiera gastos para el mejoramiento de la calidad, los gastos para saltos organizacionales, etc, ese tipo de gasto público, sea orientado a partir de los resultados de las evaluaciones institucionales, cuando una universidad después de una evaluación institucional monte un Proyecto de Desarrollo Institucional”

Incluso, algunos intuyen que esto debería ser parte de un proceso más integral, y que el informe de evaluación institucional sea un insumo para la gestión del presupuesto, tanto a nivel de negociación con las

autoridades pertinentes como para su gestión hacia el interno de la institución y de sus unidades académicas. Esto, según los entrevistados, permitiría dar sentido a la integración de la evaluación a los procesos de planificación institucional.

Los entrevistados también resaltan que sería necesario remediar parte de las debilidades marcadas dentro del proceso, en relación al conocimiento real de la evaluación institucional como proceso de mejora de la calidad. Para ello, proponen que tanto aquellos que deban llevar adelante la autoevaluación como quienes sean parte del comité externo de pares reciban una capacitación que les permita comprender la finalidad y complejidad del proceso y las particulares de las instituciones. En esta dirección, varios entrevistados señalan “que la capacitación, la formación del par es una asignatura a medias pendiente”.

Otra preocupación que los entrevistados manifiestan es que sería deseable mejorar la conexión entre los procesos de autoevaluaciones con las necesidades de las unidades académicas y las carreras, bajando el nivel de la mejora de la calidad a la formación, la investigación y la extensión, y no limitarlo sólo a la planificación y gestión central de las instituciones.

CONCLUSIONES SOBRE EL ESTUDIO DEL IMPACTO DE LAS EVALUACIONES INSTITUCIONALES.

Para analizar el impacto que han tenido las evaluaciones institucionales en el sistema universitario argentino conviene realizar diferenciaciones entre niveles de impacto. También, conviene analizar los condicionamientos de este impacto, tales como las políticas públicas, el rol de la CONEAU o los agentes externos a las instituciones.

En este sentido, la evaluación institucional se percibe como otra actividad de la CONEAU, del tipo de aseguramiento de la calidad o de control, más que como un proceso de búsqueda de la mejora de la calidad. Esta percepción que se tiene de la evaluación tiene un impacto en todo el proceso. Por ejemplo, genera autoevaluaciones descriptivas o autocomplacientes, sin las riquezas necesarias para orientarse a la mejora o, por otro lado, evaluaciones externas centradas en un modelo relativamente rígido y preestablecido de institución y con el objetivo de controlar que cada institución se adapte a ese modelo.

La CONEAU elaboró, en 1997, un documento de “Lineamientos para la evaluación Institucional”, de carácter muy general para el desarrollo de estas actividades. El carácter relativamente poco desarrollado en lo metodológico de dicho documento está fundamentado en la necesidad de dar libertad a las instituciones para diseñar sus propios modelos de evaluación. En dicho documento se plantea una serie de lineamientos para encarar la evaluación. Así, se plantea la conveniencia de que la evaluación: se desarrolle con un alto grado de participación de la comunidad universitaria; adopte una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto institucional; aborde el conjunto de funciones que desempeña la institución; que enfoque a la institución como un todo entendiendo que su identidad es más que la suma de sus partes; y que el informe autoevaluación brinde una imagen documentada de la institución.

Posteriormente, en el año 2006, se generó otro documento, igualmente escueto, sobre Orientaciones para el proceso de autoevaluación institucional. Este documento, aunque se justifica en el trabajo colaborativo conjunto a las universidades, orienta a las instituciones a realizar autoevaluaciones siguiendo criterios más específicos, tales como la necesidad de distinguir dimensiones analíticas, cada una de las cuales circunscribe un campo de observación específico; a saber: estructura organizacional y las reglas formales de funcionamiento; los componentes organizativos de la unidad central (personal y tareas); y las interacciones

(es decir, tratar de incorporar a los actores que interactúan entre sí y a su vez con las estructuras que los contienen). Se señala que una de las tareas centrales de un proceso de autoestudio de la unidad central debe ser el de detectar cuáles son los actores relevantes de dicha unidad y establecer las relaciones e intercambios entre dichos actores. Posteriormente se señalan las lógicas para autoevaluar las relaciones entre estos agentes. La CONEAU identificó, durante los primeros años, una falta de homogeneidad de los informes de autoevaluación y una baja calidad en la mayoría de esos procesos. A esto se reaccionó con un criterio tendiente a una mayor homogenización de los procesos internos, con lineamientos más prescriptivos para la acción. Esto explicaría la diferencia de enfoque entre el documento elaborado al inicio de estos procesos en el año 1997- y el producido cuando estos procesos ya se habían extendido y desarrollado bastante ampliamente, en el año 2006.

A lo anterior se agrega lo que parecería un vacío legal y de control para hacer cumplir efectivamente la periodicidad de 6 años establecida en la Ley de Educación Superior- con que se deberían realizarse los procesos de revisión externa. A la fecha de cierre de la investigación, una sola universidad pública ha firmado un acuerdo para realizar su tercer proceso de evaluación institucional, y sólo cuatro han concluido su segunda evaluación (dos de estas cuatro habían hecho el primer proceso con anterioridad a la creación de la CONEAU). Hay una serie de universidades nacionales que recién en el año 2011 están desarrollando por primera vez el proceso o han firmado el acuerdo con la CONEAU para iniciarlo. Es claro entonces, que la evaluación periódica no se realiza en casi ninguna de las instituciones, aunque se podrían plantear serias dudas acerca de si la CONEAU dispone de la capacidad organizativa y técnica para procesar las evaluaciones externas de todas las instituciones que todavía tienen pendiente este proceso a 15 años de su funcionamiento- o aquellas que ya deberían haber sido sometidas a una segunda o tercera evaluación externa.

Otro de los problemas es la falta de financiamiento para la aplicación de las mejoras que permita una viabilidad sustentable de planes de desarrollo. Como ya se señaló, en las universidades nacionales hay una muy clara diferencia de gestión y de recursos entre aquellas que poseen carreras de grado acreditadas -y por lo tanto acceso a fondos diferenciales para la implementación de mejoras- y las que no poseen este tipo de carreras.

Es verdad que la evaluación institucional ha tenido ciertos impactos positivos. Uno se relaciona con la percepción de las potencialidades de los procesos basados en autoevaluaciones; y otro, en la necesidad de generar -y es una generación inicial- información fiable para la gestión y para la toma de decisiones académicas y administrativas. Pero es evidente que muchos de estas consecuencias positivas tienen un límite, ya que la planificación académica, en general, es de carácter centralizado y con énfasis en lo administrativo de las instituciones, y no “baja” hacia la calidad o mejora directa de las unidades académicas y de la docencia.

Parecería que el diagnóstico se percibe como una actividad fragmentada de la planificación estratégica de la institución y que no llega hasta las unidades académicas menos centralizadas. Hacia adentro de las instituciones, se percibe como la supuesta garantía de la calidad llega mediante las acreditaciones de algunas carreras, con fondos orientados a ciertas recomendaciones externas, pero no a otras o para políticas de mejora producto de autoevaluaciones. Esto es contradictorio, porque mientras la autoevaluación es una garantía para confirmar la autonomía de las instituciones, éstas -que adscriben en lo político fuertemente a esta concepción- tienden a dar mayor significación a los procesos de control estatal, como son los de acreditación.

En este contexto, sería necesario repensar la evaluación institucional como actividad para la mejora ¿Po-

drían evaluarse todas las carreras, tal como se hace con las acreditaciones? Parecería demasiado trabajo burocrático y podría ser contradictorio con el concepto de autonomía institucional. La alternativa quizás sería promover más la calidad hacia dentro de las instituciones; es decir, trasladar hacia el interno de ellas los mecanismos de evaluación para la mejora, promoviendo cultura de calidad, de revisión y evaluación de la actividad docente de las unidades, por ejemplo. El rol de la evaluación externa, en este marco, sería supervisar y recomendar mejoras, a éstos procesos internos de evaluación de la calidad.

En definitiva, habría que abrir un debate amplio y participativo con funcionarios y docentes universitarios, con funcionarios y especialistas del Ministerio de Educación y de su Secretaría de Políticas Universitarias, con otros especialistas –tanto del país como de la región latinoamericana- para dar nuevas bases conceptuales y metodológicas para procesos de mejoramiento de la calidad de las universidades a partir de nuevos e innovadores modelos de organización institucional y académica que tiendan a alcanzar una gestión autónoma, socialmente eficiente, democrática, participativa, responsable y pertinente .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiello, M. (2005). *El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores*. Tesis doctoral inédita de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

Bauer y Kogan (1997). *Evaluation Systems in the U.K. and Sweden: successes and difficulties*. En *European Journal of Education* 32(2): 129-143.

Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. London, Open University Press.

CONEAU (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Buenos Aires.

Fernández Lamarra, N. y Alonso Brá, M. (2004). La gestión universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. En: Colossi, N. y Dias de Souza (orgs.); *Estudos e perspectivas em Gestao Universitária*. Nova Editora/ UFSC- Brasil.

Fernández Lamarra, N. (2008). Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. En Gazzola, y Pires Coords. *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en Educación Superior en AL y el Caribe*. Caracas, IESALC – UNESCO.

Harvey, L y Knigh, P (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, SRHE y Open University Press.

Rodríguez, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. En *Revista de Investigación Educativa* 15(2): 179-214.

Vroeijenstijn, T. (1994). Preparing for the Second Cycle. External Quality Assessment in Dutch University. En D. Westerheijden, Brennan, J. , Maassen,P. *Changing context of quality assessment. Recent trends in West European Higher Education*. Ultecht, Uitgeverij Lemma B.V.: 95-110.

Westerheijden, D., Frederiks, M. & Weusthof, P. (1994). *Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education*. En D. Westerheijden, Brennan, J.

Maassen,P. *Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht, Uitgeverij Lemma B.V.: 226-250.

Westerheijden, D. (1997). A solid base of decisions. Use of the VSNU research evaluations in Dutch universities. En *Higher Education* 33: 397-413.

Westerheijden, D. (1999). Where are the quantum jumps in quality assurance? Developments of a decade of research on a heavy particle. En *Higher Education* 38: 233–254.

“Los estudiantes de doctorado entran en el sistema decididos a llevar a cabo una contribución excelente a su tema. Cuando empiezan las fases finales de la redacción de la tesis están decididos a “conseguirlo y a olvidarlo!”

E. M. Phillips y D. S. Pugh

PRIMERAS REFLEXIONES

En la Argentina, la formación del posgrado se ha convertido en objeto de estudio desde hace ya varios años, en estrecha vinculación con la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995. Los valiosos aportes de las investigaciones realizadas sobre este ámbito, referentes ya “clásicos” del tema, han llamado la atención sobre el incremento y la heterogeneidad de la oferta, la variedad de las instituciones ofertantes y el crecimiento de la matrícula de estudiantes de posgrado (Barsky, O. 1997; García de Fanelli, A. 1996; Krotsch, P. 1996). En general, estos trabajos destacan un aumento “expansivo” a nivel de las especializaciones y las maestrías (ya sea en institutos universitarios, asociaciones profesionales o universidades de gestión pública y/o privada) y en menor medida, del doctorado.

Nuestro interés se centra específicamente en la formación del doctorado académico. Al respecto, un estudio reciente realizado por M. de la Fare y S. Lenz (2012) sostiene que existe un consenso generalizado en asociar dicho nivel con la *formación de investigadores*. Más precisamente, las autoras afirman que: “En este nivel de posgrado, las tesis son el resultado de dos procesos indisociables: la formación de un investigador, principalmente a cargo de un agente con capital académico legitimado, y la construcción de un producto de la actividad científica por un potencial “recién llegado” al juego de disputas de posiciones en un campo científico” (De la Fare, M. y Lenz, S. 2012, p. 63-64). En concordancia con este modo de concebir al doctorado, nuestra investigación intenta indagar, desde una perspectiva pedagógica, *cómo se lleva a cabo este proceso formativo a la investigación*. Proceso que se inicia con la decisión de seguir los estudios, luego de una formación profesional obtenida en el grado universitario y que culmina con la presentación de una tesis doctoral, defendida ante un jurado que “habilita” el ingreso o reafirma la ya pertenencia de un académico² a una comunidad específica.

Ahora bien, más allá de los estudios cuantitativos que muestran ese desarrollo de la matrícula y de los aportes que especifican cómo debe fortalecerse este nivel de formación en las universidades, hay pocos estudios que “**miren por dentro**” lo que sucede en la puesta en marcha de un plan doctoral; es decir, lo que

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Université Paris X (Francia) y por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Cursó estudios posdoctorales en la Universidad de Málaga (España). Actualmente, es docente investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de la Universidad Nacional de Lanús.

² Al usar esta noción, seguimos la definición “restringida” que R. Follari (2008) propone acerca de los intelectuales como académicos. Con estos términos, sugeridos como sinónimos, el autor se refiere a aquellas personas que participan sistemáticamente de las actividades de docencia e investigación dentro de instituciones, como es el caso de las universidades.

un doctorando piensa y siente en el transcurso de su trayectoria formativa en relación con:

- los motivos que lo llevan a retomar o continuar los estudios
- los seminarios propuestos en un programa (obligatorios y optativos) cursados y acreditados
- el intercambio con los profesores especialistas y otros colegas doctorandos reconocidos de dicha formación
- las dificultades y los aciertos encontrados durante este proceso formativo
- el vínculo con un tipo específico de escritura académica exigida
- el trabajo con el director de tesis (concebido en función de una relación eminentemente pedagógica, sostenida en el tiempo, de carácter singular y a su vez compleja)
- el aprendizaje del rol de investigador y/o la recuperación de saberes previos relativos a este oficio que avancen hacia la especialización y el perfeccionamiento tendientes a la producción de conocimiento.

Nuestra investigación toma como objeto de estudio **la experiencia formativa del doctorando** e intenta esbozar algunos lineamientos sobre una pedagogía que acompañe este proceso en el ámbito académico.

Si bien el foco está puesto en la experiencia del sujeto en formación, se cree necesario estudiar, de manera complementaria, la propuesta formativa de los programas doctorales creados por la institución ofertante. La misma comprende aspectos relativos a:

- la fundamentación del diseño del programa de estudio previsto, el perfil del egresado y los propósitos generales de la propuesta
- los criterios de admisión de los candidatos que deciden postularse a un programa específico
- los modos de seleccionar, articular y transmitir el conocimiento especializado en un diseño curricular específico
- los criterios de selección de los profesores responsables de esa transmisión
- el modo de concebir y llevar a cabo una formación a la investigación
- el seguimiento de los procesos singulares de investigación y de escritura de los doctorandos, entre otros.

Todos estos ejes funcionan como **condiciones institucionales**³ para el desarrollo de la formación doctoral de los sujetos.

Por otra parte, más allá de los aspectos formales que deben tener en cuenta esos diseños para ser acreditados por los organismos de evaluación de la calidad, es preciso detenerse a pensar qué sucede y qué es necesario que suceda en la puesta en marcha de un programa. Sobre todo, a partir de los trabajos de investigación que ponen en evidencia el bajo nivel de finalización que tienen los estudios doctorales, el alto índice de

3 Siguiendo los valiosos aportes de las investigaciones realizadas por M. G. Moreno Bayardo (2006, 2007, 2011) de la Universidad de Guadalajara, las condiciones institucionales hacen referencia a las experiencias formativas que se propician en los programas doctorales y que pueden potenciar o limitar la formación de los estudiantes. Esta investigadora sostiene que más allá de "...los indicadores institucionales que son analizados tradicionalmente, tales como las características de la planta académica, la infraestructura disponible, la producción de investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, entre otros, (...) las prácticas y los procesos de formación que se dan al interior de un programa doctoral no suelen ser detectados en las formas vigentes de evaluación". (Moreno Bayardo, M. G. 2011, p. 76-77). Ahora bien, afirma la autora, son dichas prácticas las que inciden de manera fundamental en la calidad de los procesos de formación de investigadores.

abandono y la "cronicidad" que produce a partir de la no culminación de las tesis doctorales (De la Fare, M. 2008; Carlino, P. 2005). Si bien estos trabajos señalan como causa posible a la falta de una dedicación completa de los doctorandos para finalizar el estudio, también es cierto que algunos programas doctorales "responsabilizan" a cada doctorando de su propio proceso de formación a la investigación. Reproducen los cursos de metodología de investigación que suelen iniciarse en las carreras de grado (con mayor o menor grado de profundidad) y dejan en manos de cada estudiante aspectos centrales vinculados al aprendizaje riguroso a la investigación, que siendo un proceso complejo, exige un disciplinamiento intelectual tendiente a la construcción de conocimiento original y novedoso en un área específica de saber. Proceso que se plasma y se concreta en la elaboración escrita de una tesis doctoral. Tanto uno como el otro, ponen en evidencia la imposibilidad de intentar recorrer esta trayectoria desde la sola decisión y responsabilidad del doctorando.

El esbozo de este cuadro de situación nos permite introducir nuestro tema de interés y a su vez, dar cuenta de algunos de los avances de la investigación titulada "*Hacia una pedagogía de la formación doctoral: estudio de caso*". La misma fue realizada en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Investigación, propuesta por la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el período 2010-2011⁴.

ASPECTOS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo, basado en un estudio de caso de carácter exploratorio, se fijó un doble objetivo. Por un lado, se propuso estudiar la relación entre las condiciones de producción que ofrece el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), implementado entre la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de Lanús y las condiciones de producción que trae el doctorando. Por otro, intentó avanzar en la indagación y la sistematización de investigaciones y trabajos ya difundidos, relacionados con la problemática del proceso formativo en los posgrados, específicamente de nivel doctoral. Este último propósito apunta a conformar un saber específico relativo a una posible pedagogía doctoral avanzando en la elaboración de algunos lineamientos que describan dicha formación en el ámbito académico.

En este artículo, elegimos presentar algunos aportes principales de la sistematización teórica realizada en torno a investigaciones vinculadas con el campo de una pedagogía doctoral. Esta revisión de la literatura sobre el tema se limita a la producción a nivel nacional. Sin embargo, incluimos también los aportes de las investigaciones realizadas por la especialista M. G. Moreno Bayardo, de la Universidad de Guadalajara (México), que nos sirven como antecedentes del tema.

Luego de desarrollar esta presentación teórica, enunciamos algunos primeros planteos que fundamentan una pedagogía doctoral a partir de reconocer los saberes que se ponen en juego en la formación específica del doctorado académico. Estos lineamientos, si bien comienzan a delinearse en esta primera etapa de investigación, se enriquecen actualmente a partir de la renovación del proyecto⁵ para los años 2012-2013. Específicamente, desde la continuidad de la investigación, se plantea la prioridad al trabajo empírico diseñado. Este último privilegia el relato de la experiencia del doctorando y se complementa con la información que aporta el director de tesis y el director de los programas doctorales seleccionados en la muestra definida

4 Durante este período, el equipo de investigación estuvo conformado por: Mirta Fabris, Bettina Checchia, Lucas Krotzsch y dirigido por Viviana Mancovsky.

5 Actualmente, el proyecto se titula: "Pedagogía de la formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos". El equipo de investigación está conformado por: Bettina Checchia y Pablo Vain, profesor invitado de la Universidad Nacional de Misiones. La dirección continúa a cargo de: Viviana Mancovsky.

para el estudio. A partir de la triangulación de datos, se aspira a *comprender el sentido* que construyen los sujetos en formación al transitar su trayectoria académica doctoral y *generar conocimiento* acerca de dicho proceso.

UNA INTRODUCCIÓN AL ESTADO DEL ARTE SOBRE EL TEMA

Como mencionamos en el apartado anterior, uno de los propósitos de la investigación llevada a cabo, apuntó a la indagación y sistematización teórica de los trabajos ya realizados en torno una posible pedagogía doctoral. En esta revisión, pudimos relevar una producción teórica, relativamente reciente y minuciosa, que agrupamos en torno a dos ejes de investigación:

- 1- Las **prácticas de escritura académica** que exigen los posgrados vinculados a la presentación de tesis y tesinas.
- 2- Las investigaciones relativas a la **formación a la investigación** que, a nivel nacional, conduce desde hace tiempo, C. Wainerman apoyada, a su vez, en aportes norteamericanos.

En ambos casos, nos encontramos con preocupaciones y objetivos de investigación convergentes a nuestro tema de la Pedagogía Doctoral.

Con respecto al primer eje vinculado a la **“alfabetización académica”**, pudimos reconocer, a su vez, *dos líneas de trabajo*: producciones que describen e indagan nuevas problemáticas de investigación de los estudiantes de posgrado que deben enfrentar esta modalidad de evaluación y acreditación, y aquellas que proponen actividades y estrategias puntuales para favorecer dicha escritura. Este último grupo tendría que ver más con propuestas de intervención pedagógica⁶.

A nivel nacional, seleccionamos en esta reseña los trabajos del equipo que dirige E. Narvaja de Arnoux, cuyo Programa de Investigación se titula: *“Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado”*. Su problemática de estudio se define a partir de las modalidades exigidas por los trabajos escritos, las dificultades que enfrentan los estudiantes y las representaciones que tiene acerca de ese tipo de escritura. Esta investigadora, perteneciente al campo de la lingüística, sostiene que en el nivel de las carreras de posgrado, se conforma “...una comunidad de tránsito, una instancia pedagógica universitaria que da herramientas y autoriza el paso a la comunidad discursiva científica en un determinado campo de conocimiento” (Narvaja de Arnoux, E. 2009. p. 5). La posibilidad de constituirse en “miembro pleno de esa comunidad discursiva” vinculada a una institución determinada, se da a partir de la producción de ciertos tipos de textos. En el caso del doctorado, las tesis testimonian ese pasaje, al ser textos sometidos a una lectura de especialistas y a una instancia de defensa pública: “Los juicios apreciativos de los jurados atienden a aspectos diversos, algunos de los cuales tienen que ver con tradiciones académicas y disciplinares: amplitud de la investigación empírica, pertinencia del análisis, conocimiento de la bibliografía correspondiente al

⁶ Existe toda una serie de manuales de orientación y guía a la escritura de tesis, tesinas y monografías que se encuadraría dentro de este eje de trabajo. Cf. Alvarado, M y Yeannoteguy, A. 2007; Cassany, D. 1995, 2006; Nogueira, S. 2010; Phillips, E y Pugh, D. 2005. Asimismo, pueden citarse como ejemplos interesantes de actividades, la estrategia del “simulacro” para ejercitar y poner en situación al tesista frente a la instancia de defensa oral, relatada por E. Narvaja de Arnoux (2009) o aquella que propone el llevar a cabo un “diario de tesis”, según lo implementado por P. Carlino (2009).

⁷ Proyecto desarrollado en el período 2004-2007 y financiado por Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. PICT E-14184. Específicamente, este grupo de investigación depende del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y a su vez, su investigación es producto de los intereses tempranos de la Sede Argentina de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura.

campo de investigación, interés de la contribución para la comunidad científica, originalidad de la tesis, apertura interdisciplinaria. La aprobación del escrito final - cuando éste consiste en una tesis de posgrado-, consagra al autor como investigador, capaz de una actividad con cierto grado de autonomía en el campo científico” (Narvaja de Arnoux, E. 2009. p. 7).

Por último, existe una *página web* llamada *“Centro de Escritura de Posgrado”* dirigida por E. Narvaja de Arnoux en la cual convergen ambas líneas de trabajo. Por un lado, se pone a disposición y se socializan las diversas publicaciones del equipo de investigación y por otro, se incluyen actividades que orientan a los estudiantes en las prácticas de escritura académica. Es decir, se proponen como una suerte de “instrumental” destinado a apoyar los requerimientos de dicha escritura.

Otro grupo de investigación, en relación con el anterior, es el dirigido por la especialista P. Carlino⁸, quien se ha formado con E. Narvaja de Arnoux. Esta especialista retoma dichos temas a partir de la noción de “alfabetización académica”. Sus trabajos están referidos a distintas poblaciones y campos de estudio: la formación docente, la escritura en los primeros años de la universidad, los talleres de escritura académica, entre otros. Uno de ellos trabaja específicamente en el área de los posgrados. En el mismo, indaga los factores que facilitan u obstaculizan la elaboración de tesis en el campo de las ciencias sociales. Dichos factores son agrupados en cinco categorías: a) la pertenencia a una u otra tradición disciplinar, b) la inclusión o no en un equipo de investigación, c) la dedicación a tiempo completo o parcial, d) el tener o no práctica previa en investigación y e) el contar o no con un director especialmente dedicado. De esta manera, sostiene P. Carlino que “...la experiencia de hacer una tesis de posgrado (es considerada) no sólo como un desafío cognitivo, metodológico, que pone en juego capacidades investigativas desconocidas para la mayoría de los maestrands, sino como un reto vital, que implica desarrollar actitudes personales y emocionales nuevas, para hacer frente a la incertidumbre, la inseguridad, la dilación en el tiempo, los reiterados pequeños fracasos, la necesidad de autorregular un trabajo solitario, etc.” (Carlino, P. 2005. p. 2). A su vez, sostiene que los contextos institucionales pueden poner a disposición dispositivos y estrategias que acompañen ese complejo proceso formativo. Estas reflexiones, si bien están fundadas en otros niveles de posgrados, nos resultan sumamente útiles para pensar el nivel específico del doctorado.

El segundo eje de investigación, centrado en la **“formación a la investigación”**, comprende los trabajos de C. Wainerman (1997; 2010). Esta especialista dirige un Programa de investigación titulado específicamente: “Formación de investigadores”, dependiente de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Dicho programa tiene un doble objetivo: producir conocimiento sobre cómo se forman investigadores, y formar investigadores dentro de la universidad. Uno de los problemas que se propone abordar es la elevada tasa de deserción de los posgrados en Ciencias Sociales, producto de la no ejecución y/o no terminación de las tesis, que aparentemente contrastan (en la Argentina y en el mundo) con la de los posgrados en las Ciencias Exactas. Otro de los problemas de estudio tiene que ver con los factores institucionales y personales asociados a la deserción en los programas seleccionados.

Si bien estos dos ejes de investigación (la escritura académica y la formación a la investigación) han avanzado en plantear interesantes reflexiones en torno a la **relación entre el director de tesis y el tesista**, no han sido encuadradas dentro del campo pedagógico-educativo como modalidad específica y singular de “relación pedagógica”.

⁸ P. Carlino es directora del grupo de investigación llamado GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) dedicado a difundir las acciones de docencia e investigación llevadas a cabo por todos los miembros del equipo.

Además de esta valiosa producción nacional de los distintos grupos de investigación presentados, incluimos también los aportes de la especialista M. G. Moreno Bayardo de la Universidad de Guadalajara (México) ya que sus investigaciones son afines a nuestra problemática de estudio. Esta autora parte por definir la expresión “formación de investigación” haciendo referencia a “...un proceso mediante el cual se preparan agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado; se trata de un proceso con una doble dimensión: personal e institucional, que tiene lugar no sólo en el marco de programas educativos formales, que se propicia fuertemente en la práctica de la investigación asociada a investigadores en activo y al que no se le puede ceñir a una temporalidad específica o a modalidades únicas. Puede afirmarse entonces que en sentido más estricto de la *formación para la investigación*, aquí denominado *formación de investigadores*, es precisamente el de preparación de personas que pretenden dedicarse profesionalmente a una actividad particular que es la investigación” (Moreno Bayardo. M. G, 2005. p. 3). Esta formación suele darse principalmente en programas de posgrado.

Luego de esta definición, M. G. Moreno Bayardo explicita un presupuesto que suele circular en diferentes ámbitos institucionales: *saber investigar no siempre implica saber formar investigadores*. Este es uno de los puntos de partida de sus investigaciones. En las mismas, establece como categoría central a los *procesos de formación para la investigación* y estudia, a partir de los ellos, la *confluencia* de las condiciones personales de los doctorandos y las condiciones institucionales de los programas de doctorado (Moreno Bayardo, M. G. 2007). Así, lleva a cabo un trabajo de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, utilizando la técnica de los reportes reflexivos escritos por los doctorandos. Moreno Bayardo (2011) extrae importantes conclusiones en torno a los procesos y las prácticas de formación que se dan al interior de los programas doctorales recuperando las voces de los estudiantes.

En conclusión, uno de los avances centrales de esta primera etapa de investigación tuvo que ver con la delimitación teórica de nociones específicas de la problemática de estudio y con la indagación y la sistematización de investigaciones afines que abordan problemáticas relativas a la formación doctoral. Estos aportes enriquecen la reflexión en torno a la fundamentación de un campo específico hacia una posible pedagogía doctoral.

ALGUNOS LINEAMIENTOS DE UNA PEDAGOGÍA DOCTORAL Y PERSPECTIVAS A FUTURO

A partir de las investigaciones reseñadas y encuadrados dentro del ámbito de la pedagogía, nos interrogamos acerca de la especificidad de los saberes que se ponen en juego en la formación doctoral. Al respecto, se observa que ésta comprende distintos tipos de saberes vinculados con:

- *El oficio de la investigación*: Generalmente, estos saberes suponen un aprendizaje que comienza en la formación universitaria de grado y se profundiza durante las instancias de posgrado. Los saberes relativos al oficio adoptan rasgos más teóricos o más prácticos según las modalidades de enseñanza (talleres, seminarios, asignaturas) y las propuestas didácticas de los profesores. El doctorado suele servir para perfeccionar y profundizar dichos aprendizajes. La tesis doctoral, en sí misma, da cuenta de esos saberes plasmados en un proceso de investigación. El doctorando es evaluado, justamente, en el dominio de estos saberes precisos y complejos que debe argumentar rigurosamente. Son los que, por otra parte, lo conducen a la elaboración fundada de conocimiento.
- *La escritura académica*: Se supone que también éstos son saberes aprendidos en el transcurso de la formación de grado y perfeccionados durante las exigencias de escritura que proponen las distintas instancias del doctorado. El redactar una delimitación clara y concisa del objeto de estudio y la pregunta

problema, el modo de organizar y presentar el estado del arte, el marco teórico, el desarrollo del trabajo empírico (si se hubiese realizado) y su posterior análisis, la redacción de los resultados y conclusiones son habilidades a ser aprendidas que exigen una escritura académica específica.

- *Saberes especializados vinculados al objeto de estudio elegido*: El recorte de objeto y la formulación de la pregunta central tienen que ver con esta especialización. A su vez, la elección y la relación que se entabla con el director de tesis involucra el trabajo con estos saberes propios de las disciplinas.
- *Saberes vinculados a sí mismo*: La experiencia formativa que se despliega en la instancia doctoral encierra una transformación personal que opera a lo largo del tiempo y que atraviesa la propia *relación con el saber* (Beillerot, J. 1987, 2000). Dicha transformación se traduce en la capacidad de *volverse autor* de los saberes construidos. Más precisamente, toda formación interpela y provoca la relación con el saber del sujeto. Es decir, comprende un trabajo de cuestionamiento sobre las propias creencias, los saberes ya adquiridos (aprendidos por medio de la experiencia y/o los estudios previos), las maneras de hacer (las prácticas) y de pensar (los argumentos y las razones). Los saberes nuevos no producen por acumulación ni repetición⁹. La creación y la originalidad devienen por cuestionamiento y esfuerzo. Específicamente, en el encuadre de una formación de doctorado, esta transformación subjetiva, suele ser prolongada en el tiempo ya que no es posible la producción de saberes originales y fundamentados, de manera azarosa e imprevista (Hess, R. 2003). Todo esto configura una experiencia formativa singular.

Hay pocos estudios que “**miren por dentro**” lo que sucede en la puesta en marcha de un plan doctoral; es decir, lo que un doctorando piensa y siente en el transcurso de su trayectoria formativa

Por otra parte, algunos interrogantes a indagar, en relación con las *condiciones institucionales* que ofrece un programa doctoral en el contexto de una institución, podrían ser las siguientes: ¿Cómo se elabora un programa doctoral? ¿Quiénes participan en su armado? ¿Se vislumbra la posibilidad de un trabajo colectivo entre los académicos que se seleccionan como formadores de dicho programa? ¿Existen espacios institucionales para compartir la construcción de un diagnóstico sobre problemas comunes o la experiencia docente del dictado de su seminario? ¿Se acuerda la modalidad de acreditación en cada uno de ellos? ¿Cómo se define la oferta de seminarios optativos? ¿Qué acciones de seguimiento se organizan para acompañar los procesos de investigación y de escritura académica? ¿Se han identificado cuáles son los momentos más críticos en el transcurso del proceso de formación que atraviesa un doctorando? ¿Se prevé un abordaje de las cuestiones éticas de la formación a la investigación en los espacios académicos? ¿Se participa en la asignación de los directores de tesis? ¿Cómo es la evaluación de las tesis entregadas?

En definitiva, ¿cómo se pone la institución, el programa doctoral y los profesores especialistas convocados, *al servicio* de la formación de estos saberes?

Al día de hoy, estos interrogantes orientan nuestras preguntas-guía en la etapa de recolección de datos.

Como forma de indagación, elegimos acercarnos y recuperar la voz de los sujetos protagonista.

⁹ J. Beillerot afirma de manera contundente y provocativa: “Uno se forma para ser competente, para ejercer una profesión... Sin embargo, esas razones son incitaciones de necesidad y respuestas de inculcación. No son razones suficientes; excepto que uno crea que se forma, así como debe contribuir con el pago de sus impuestos. Uno se forma a partir de la curiosidad y del deseo que permite soportar esfuerzos y pruebas. Una de esas pruebas es el trabajo sobre uno mismo”. (Beillerot, J. 1998, p. 40)

Por un lado, el breve relato de un doctorando. En una conversación informal, surgió el siguiente comentario: "Yo ya tengo todo menos la tesis. Solo me falta eso..."

Esta frase nos resulta representativa de un modo de concebir la formación del doctorado y el programa doctoral. Particularmente, nos conduce a la necesidad de interpelar lo que ofrece un programa. ¿Cursar y aprobar los seminarios doctorales "es todo"?

Por otro, interesa rescatar un fragmento de entrevista a un director de doctorandos¹⁰:

... "Para mí, la formación doctoral implica invertir mucha energía y mucho tiempo en un proceso de investigación que no se vuelve a repetir en la vida. Mi aspiración como director es permitir que el doctorando haga un proceso de investigación de la manera más profunda, entregado, dedicado... Para mí, es el momento de mayor formación académica. Digo "formación académica" en el sentido de apropiarse de modos de pensar y de hacer respecto de modos de pensar y de hacer una realidad. Es "estar ahí" como proceso de búsqueda, de pensamiento, de aprendizaje de la escritura... esto lo pienso como director de tesis..."

La cita expresa nuestra inquietud grupal. Es esta visión la que nos motiva avanzar en esta problemática para aportar saberes pedagógicos específicos en torno a este nivel de formación académico. Sobre todo, para que la cita del epígrafe inicial sea leída en clave de advertencia: hacer que desde el inicio y durante toda la experiencia formativa del doctorando se logre un acompañamiento lo más certero posible hacia su autonomía intelectual.

¹⁰ Esta respuesta forma parte de las entrevistas tomadas a directores de doctorandos a partir de la renovación actual del proyecto de investigación. El mismo se titula: Pedagogía de la formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos. A su vez, forma parte del corpus de datos que ha sido recogido durante la formación posdoctoral de la directora del proyecto en la Universidad de Málaga y de Barcelona (España) entre octubre, 2011 y abril, 2012.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M, Yeannoteguy, A. (2007) *La escritura y sus formas discursivas*. Eudeba. Buenos Aires.
- Barsky, O. (1997) *Los posgrados universitarios en la Argentina*. Ed. Huemul. Buenos Aires.
- Beillerot, J. (1998) *Voix et voies de la formation*. Ed. Presse Universitaire de France. Paris.
- Beillerot, J. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Ed. L'Harmattan. Paris.
- Carlino, P. (2005) "La experiencia de hacer una tesis: contextos que la vuelven más difícil". En *Anales del Instituto de Lingüística*. Universidad nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza.
- Carlino, P. (2009) *La escritura en la investigación*. Seminario Permanente de Investigación. Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de Trabajo No 19. Universidad de San Andrés.
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Cassany, D. (2006) *Describir el escribir*. Ed. Paidós. Barcelona.
- De la Fare, M. (2008) "La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina". En: *Archivos de Ciencias de la Educación. (4º época) Año 2. N° 2*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.
- De la Fare, M. y Lenz, S. (2012) *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Instituto de Estudios y Capacitación. Federación Nacional de Docentes Universitarios. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Follari, R. (2008) *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- García de Fanelli, A. (1996) *Estudios de posgrado en la Argentina: Alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas*. Documento CEDES 114. Serie Educación Superior. Buenos Aires.
- Krotsch, P. (1996) "El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación" En: *Pensamiento Universitario, año 4, n° 4-5*. Buenos Aires.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005) "Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación a la investigación". En: *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, N° 1*.
- Moreno Bayardo, M. G. (2007) "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación". *Revista Mexicana de investigación Educativa, abril-junio, vol. 12. No. 033*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. DF. México.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011) "La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad". En: *Revista de la Educación Superior. Vol. XL. N° 158*.
- Phillips, E. y Pugh, D. (2005) *La tesis doctoral*. Bresca editorial. Barcelona.
- Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Ed. Santiago Arcos. Buenos Aires.
- Narvaja de Arnoux, E. y otros. (s/f) *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado*. Instituto de Lingüística. UBA. Disponible en: <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>

Nogueira, S. (Coord.) (2010) *Estrategias de lectura y escritura académicas*. Ed. Biblos. Buenos Aires.

Wainerman C. y Sautu, R. (comps.) (1997) *La trastienda de la investigación*. Ed. De Belgrano, Buenos Aires.

Wainerman, C. y otros (2010) *Quehacer de la investigación en educación*. Ed. Manantial. Buenos Aires.

Hess, R. (2003) *Produire son œuvre. Le moment de la thèse*. Tétraedre. Paris.

Mancovsky, V. (2009) "¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral". En: *Revista Argentina de Educación Superior. N° 1*. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Edición virtual: www.untref.edu.ar/raes

PRESENTACIÓN

Este artículo da cuenta de una investigación centrada en el análisis de las relaciones que se producen socialmente entre maternidad, ciudadanía y género, tanto desde una perspectiva histórica como teórica. Ello implicó indagar en las formas que adopta la "ciudadanía femenina", así como la "maternidad", que es considerada como uno de los mandatos centrales de la sociedad patriarcal, y fue construida políticamente como contracara de la exclusión de las mujeres del ejercicio efectivo de los derechos proclamados universales. Asimismo, se orientó al análisis de la producción sociocultural de los estereotipos femenino y masculino en educación durante la época del Centenario, signada por el normalismo.

Inicialmente, el énfasis de la investigación se puso en el análisis de los procesos de discriminación por género en la educación desde una perspectiva *histórica*, con el objetivo de analizar cómo se configuró en nuestro país -en los orígenes del sistema educativo moderno-, la relación entre ciudadanía y discriminación por género. Pero durante el transcurso del trabajo observamos que para esto es necesario analizar la construcción social de la maternidad, ya que, producida al interior de las políticas públicas (educativas, sanitarias), actúa como "la otra cara" de la exclusión/subordinación femenina.

Para ello, se revisan autobiografías, relatos de viaje, diarios íntimos -lo que se ha llamado "escrituras de la intimidad"- escritos por mujeres. Analizar las "escrituras de la intimidad" de quienes estaban excluidas/os de la esfera pública permite establecer *puentes* entre la esfera privada en la cual se escriben estos relatos como "única posibilidad de vida", y la esfera pública², espacio político, intersubjetivo, de constitución identitaria y por tanto, de producción de ciudadanía. Por tanto, en la investigación se incluyen tanto escritos que dan cuenta de los mandatos hegemónicos, como también aquellos discursos potencialmente disruptores, aún en forma parcial, es decir, contrahegemónicos, alternativos, residuales y/o emergentes. A partir de estos relatos, se puede indagar cómo era vivida la exclusión/subordinación en tanto experiencia política por las propias mujeres, definidas desde el Estado en tanto madres.

Por otra parte, desnaturalizando el presente al narrarlo, aquellas autobiografías, diarios de viajes, etc. nos ofrecen imágenes múltiples. Por un lado, son voces de mujeres que se proyectan en el espacio público, reservado a los varones, pero con un sesgo identificado en esos años como específicamente femenino, que es el relato de la intimidad sentimental. Por otro lado, nos dan imágenes de las vivencias de las propias mujeres -de muy distintas procedencias de clase y adscripciones ideológicas- acerca de la vida cotidiana,

¹ Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magíster en Cs. Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Lic. en Sociología (UBA). Profesora Titular e Investigadora UNTREF. Investigadora de CONICET con sede en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, FFyL, UBA. marinabecerra@yahoo.com.ar

² Cabe señalar que la conceptualización de la división entre esferas pública y privada como problema eminentemente político es bastante reciente. Es probable, además, que esta formulación haya sido posible después del aumento significativo de igualdad civil, debido precisamente a las luchas por la inclusión de las mujeres con iguales derechos que los hombres (Pateman, 1995).

esto es, cómo fueron narradas y/o representadas la exclusión y su contracara, el mandato de maternidad obligatoria.

FUNDAMENTACIÓN Y ENFOQUE TEÓRICO

En la historia de las mujeres posterior a las revoluciones burguesas, se pueden ver ciertas *acomodaciones estratégicas* de la “maternidad”, es decir que si bien todos los sectores sociales y ambos sexos aceptaban el mandato de maternidad como “natural”, las feministas lucharon *estratégicamente* desde ahí, en base a la responsabilidad de producir y reproducir al ciudadano –como madres y como maestras- por conquistar derechos civiles fundamentales. Así, lucharon por el reconocimiento de su condición en tanto sujetos de derechos, para poder educarse, trabajar, recibir herencias, entre otros derechos que les estaban vedados³. Y este posicionamiento de lucha de las mujeres frente a la exclusión de los derechos civiles, es decir, *en tanto madres*, venía de una larga tradición, iniciada con la “paradoja Wollstonecraft” a fines del siglo XVIII. Como explica Barrancos⁴, la paradoja alude a la difícil conciliación entre el mandato de maternidad obligatoria y la autodeterminación femenina, que puede renunciar a la maternidad.

En este sentido, aquellas pioneras del feminismo –y luego también el feminismo sufragista de fines del siglo XIX y principios del XX- defendían la condición femenina desde una visión esencialista de la mujer –la maternidad-, y de ese modo asumían de hecho las implicaciones del discurso patriarcal que esencializa y define roles naturalizados para cada sexo. Pero a su vez, la lucha de aquel feminismo maternalista contribuyó decisivamente en la conquista de derechos fundamentales para las mujeres⁵.

Asimismo, las primeras décadas del siglo XX en nuestro país, se caracterizaron por la modernización liberal. Uno de los aspectos centrales de aquel proceso de modernización fue la subordinación de las mujeres a la hegemonía patriarcal, sancionada a través de leyes que les negaban derechos civiles y políticos. En este sentido, en la construcción de la nación argentina, el discurso doméstico, patriarcal, que subordina a las mujeres al mundo privado y define su identidad identificando lo “femenino” con lo “maternal”, se expresa en las leyes y en diversas políticas públicas –educativas, sanitarias-, así como también en la literatura⁶.

A principios del siglo XX, incluso aquellas/os que luchaban por la emancipación de la mujer, participaban del argumento maternalista, y desde allí, reclamaban iguales derechos civiles, y luego políticos, para ambos sexos. En este sentido, el concepto de ciudadanía implicado en estas luchas era neutral desde el punto de vista del género, por lo que, *en principio*, tenía un sesgo universalista. En este aspecto, esto significa que no luchaban por una posición diferencial específica según el género (en tanto mujeres) sino que, por el contrario, luchaban por la inclusión de las mujeres con iguales derechos que los hombres -votar, divorciarse, disponer de bienes y salario propios, ejercer su profesión, realizar acciones judiciales, educarse- tanto en la esfera pública como en la privada. Sin embargo, entre las feministas se planteaba una tensión entre dos tendencias: por un lado, la ciudadanía debía ser universal, partiendo del supuesto liberal de igualdad entre *todos* los individuos, considerados por ello como individuos abstractos, bajo el modelo de individuo moderno, esto es, masculino. Por otro lado, este modelo universalista de ciudadanía convivía en tensión con una

concepción particular, basada en el género⁷, es decir que se podría fundar en las capacidades diferenciales de los individuos concretos, sexuados, pues las mujeres eran consideradas diferentes a los hombres, a partir de la ceñida definición de lo femenino como lo maternal.

Esta definición se hizo extensiva al magisterio, pues desde las políticas educativas –a través del normalismo- se armó una cadena (literal) de equivalencias: mujer – madre – maestra. Es decir, el Estado interpelaba a las mujeres como reproductoras (física y simbólicamente) de ciudadanos, en un contexto en el que, sin embargo, todavía eran excluidas de la ciudadanía. Esta aparente contradicción se cruza entonces con la construcción social y política de la mujer en tanto madre: la exclusión sobre la que se sostenía la hegemonía patriarcal, que había sido perfeccionada durante el siglo XIX con la configuración de la familia nuclear y la reclusión femenina en el espacio privado, implicó movimientos compensatorios hacia las mujeres. Estos movimientos eran visibles, entre otras formas, en la celebración de la figura de la madre⁸. En esa época, la invocación a la naturaleza constituía una de las argumentaciones “científicas” más eficaces para la producción social de lo masculino y lo femenino. A través de la naturalización de las construcciones imaginarias, se construyó el ideal de mujer como equivalente a la madre, apelando a una objetividad incuestionable -la naturaleza- que oculta los fundamentos históricos, en el mismo acto en que se presenta lo existente como “lo natural”. A través de esta operación basada en la violencia simbólica se construyó –y se construye- lo femenino como esencia, y además, esa esencia estaría dada por la maternidad. A su vez, el magisterio sería la “vocación” –natural- de las mujeres, pues era considerada como la extensión de las cualidades maternas por otros medios.

En esta dirección, se ha sostenido que el ejercicio de esta “maternidad social”, es decir, la función política y social de formar ciudadanos, asignada a las mujeres -que serían entonces maestras-, fue el inicio del largo camino hacia la ciudadanía⁹. Dado que las mujeres debían educar al ciudadano, se impulsó su ingreso a las escuelas en forma masiva por primera vez en la historia, para obtener al menos una educación básica. Y de esta manera, en el mismo proceso en el que se afirmaba la ideología maternal, la educación les daba a las mujeres herramientas que les permitirían expandir el universo simbólico¹⁰, y desde allí, escribir sus propias historias y luchar por sus derechos.

Cabe señalar que la acentuación en la educación básica de las mujeres a principios del siglo XX también permite ver la doble cara de los procesos sociales, en el sentido de que un mismo proceso puede habilitar prácticas de signo opuesto. Por un lado, la maternización de las mujeres llevaba a prácticas reproductivas del orden social, al plantear una equivalencia esencial: mujer-madre-maestra. Pero a la vez, este mismo proceso posibilitó caminos liberadores, en el sentido de que comenzó a instalarse la idea de que las mujeres, en tanto formadoras de los futuros ciudadanos, debían acceder, por lo menos, a una educación básica, pasando así del silencio a la palabra¹¹.

En esta dirección, en la investigación aquí reseñada, se analizan los lugares públicos y privados reservados para los sexos en formas explícitas –a través de los procesos de exclusión de las mujeres de la esfera pública- así como también, implícitas –a través de la autfiguración de las mujeres acerca de su propio lugar en la sociedad patriarcal-. Por ello, el corpus de fuentes a analizar son las hoy llamadas ‘escrituras de

3 Ver Nari, 2004.

4 Ver Barrancos, 2007^a, 205.

5 Ver Nari, 2004.

6 Ver Becerra, en prensa a.

7 Ver Becerra, en prensa b.

8 Ver Barrancos, 2007 b.

9 Ver Lionetti, 2006.

10 Ver Morgade, 2001.

11 Ver Lionetti, 2006.

la intimidad¹²—encauzadas en variados géneros discursivos y literarios como las autobiografías, las cartas, los relatos de viajes, el diario íntimo-, pues constituyen *puentes* entre un orden privado, íntimo, y otro orden, público, en el cual los sentimientos de las mujeres podrían circular bajo la forma de escritos publicados, en muchos casos, años después de la instancia de la escritura. En este sentido, el híbrido género ‘escrituras de la intimidad’ constituye un acceso privilegiado para analizar los *deslizamientos* posibles entre lo público y lo privado en una coyuntura histórica en la cual los derechos para cada sexo estaban claramente predefinidos en cada uno de los espacios de acción.

En este sentido, y tomando en cuenta que el período bajo estudio está signado por el auge del normalismo, el trabajo estuvo guiado por las siguientes preguntas: ¿cómo se producen —y reproducen— los estereotipos de género en determinada época histórica?, ¿cómo se configura lo femenino y lo masculino hegemónico, aquello que se espera de “la” mujer y de “el” varón, y de sus relaciones, en la escuela?, ¿en qué órdenes era posible para las mujeres plantear discontinuidades o rupturas con dichos mandatos sociales?, ¿cómo influía la adscripción de clase en los diversos posicionamientos de las mujeres escritoras —en la reproducción acrítica de los mandatos o en los cuestionamientos de diversas dimensiones de lo social—?, ¿en qué sentido la escuela contribuyó a reproducir —y/o transformar y/o resistir— la aceptación de las niñas en un orden simbólico que las subordina —entre otras formas, a través del mandato de maternidad obligatoria—?

APORTES PARA EL ANÁLISIS DE LA CIUDADANÍA FEMENINA Y DE LOS GÉNEROS EN LA EDUCACIÓN

Para analizar la ciudadanía femenina, ha sido preciso indagar en una conceptualización que fuera más allá de la idea hegemónica de la ciudadanía acotada a los marcos legales, siguiendo la propuesta por Hannah Arendt. A pesar de no analizar la ciudadanía de las mujeres en particular, su conceptualización ofrece elementos para avanzar en el análisis de la noción de ciudadanía femenina. Según Hannah Arendt, la ciudadanía es más que el derecho al voto: se vincula con un ejercicio continuo que se produce en la esfera pública, y se trata además de un ejercicio autorreflexivo acerca de cuáles podrían ser los intereses políticos de las personas. Entonces, más allá de una concepción puramente normativa de la ciudadanía, se pueden plantear otras preguntas, por ejemplo, a través de qué procesos se construye la ciudadanía, cómo las mujeres se constituyeron en sujetos de derechos, como ciudadanas. Según Arendt, es a través “del discurso y de la acción” que se constituyen las identidades, y esto sólo es posible intersubjetivamente, ya que es la mirada de los otros la que significa discursos y acciones propios; son los espectadores quienes le dan sentido a la obra teatral, a los relatos que transmiten los actores: “Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y ‘hace’ la historia”¹³. Así, Arendt explica que el ‘héroe’ en la narración de Homero (Aquiles) no requería de cualidades especiales para ser tal, sino que cualquier hombre libre que participaba en la empresa troyana y *sobre el cual podía contarse una historia*, era denominado de ese modo. En su conceptualización, partiendo de la polis como metáfora, plantea que se puede pensar un “espacio de aparición” en el cual las personas pueden actuar y hablar colectivamente: “El espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita (...) Estar privado de esto significa estar privado de realidad, que, humana y políticamente hablando, es lo mismo que aparición”¹⁴.

12 Ver el apartado “Metodología”.

13 Arendt, 1993, 215.

14 Arendt, 1993, 221.

En este sentido, la constitución subjetiva *requiere* la presencia en la esfera pública, pues allí se producen las relaciones con los otros en tanto sujetos—no en términos instrumentales, es decir, como meros intermediarios para el intercambio de mercancías—. Asimismo, se trata de una subjetividad eminentemente política, ya que se produce y desarrolla en la esfera pública. Y a su vez, “la esfera pública surge de actuar juntos, de ‘compartir palabras y actos’”¹⁵. Arendt también señala que en la antigüedad el esclavo, el extranjero y el bárbaro estaban privados de este espacio, es decir, estaban excluidos de la posibilidad de narrar sus propias historias, de la palabra y de la acción en el espacio público. Y podemos agregar que esta exclusión, que también fue la exclusión de las mujeres hasta principios del siglo XX, tiene efectos políticos.

Por otra parte, históricamente, las relaciones entre ciudadanía y maternidad fueron complejas, pues los Estados modernos interpellaron a las mujeres por primera vez *en tanto madres*, pero sin nombrarlas como ciudadanas¹⁶. Esto se vincula con la estructuración patriarcal de las relaciones entre los sexos, donde al sexo femenino se le imprimió un destino de confinamiento en el ámbito doméstico, mientras que el espacio público se reservó exclusivamente a los varones. En este sentido, si la maternidad fue el argumento por el cual las mujeres estaban excluidas del espacio público, fue, a su vez, el significante que pudo articular las luchas de las mujeres por sus derechos específicos (en primer término derechos civiles¹⁷, y luego de los años 20’ también derechos políticos y sociales).

Cabe mencionar, por otro lado, que el concepto de “maternidad” remite a una imagen hegemónica—afianzada durante el siglo XIX con el ascenso de la burguesía y los códigos civiles basados en el código napoleónico de 1804—. El mismo refiere a la madre dedicada pura, amorosa y exclusivamente a la reproducción doméstica, es decir que “maternidad” *naturalmente* sería equivalente a reclusión en el ámbito privado. En efecto, una de las operaciones más exitosas de la hegemonía patriarcal consiste en la presentación de la dicotomía privado/público como equivalente de lo natural/civil, que es una dicotomía que todavía hoy tenemos naturalizada. Se naturaliza la maternidad, y además se naturaliza determinada imagen ideal de maternidad. A su vez, se esencializa lo femenino, y esa esencia sería la maternidad —en su versión tierna y sumisa—, como destino natural de las mujeres.

Sin embargo, históricamente es posible ver a las mujeres desestabilizando esta metáfora de la madre doméstica, para dar lugar a otras imágenes posibles, que vincularon la maternidad con la esfera pública: tal es el caso de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo¹⁸. Esta vinculación se basa en la reelaboración de la figura de la madre —más allá de la casa—, cuestionando de este modo uno de los pilares de las relaciones de poder entre los sexos. Asimismo, se ha sostenido que la maternidad puede ser una práctica para la construcción de la ciudadanía femenina “en la medida en que se reconoce a las mujeres (y ellas a sí mismas) como un colectivo que define intereses y necesidades, y haciendo esto, se coloca en la agenda de

15 Arendt, 1993, 221.

16 Ver Nari, 2004.

17 Con un fuerte apoyo de las feministas socialistas, en mayo de 1918 el senador socialista Enrique Del Valle Iberlucea presentó en el Congreso de la Nación su proyecto de emancipación civil de la mujer, que luego sirvió de base a la futura Ley nro. 11.357, aprobada en 1926. Esta “Ley de ampliación de la capacidad civil de la mujer” ampliaba, como su nombre lo indica, los derechos civiles de las mujeres solteras, divorciadas o viudas, reconociendo la igualdad de derechos civiles con los hombres. Si bien esta ley eliminaba restricciones del código civil para las mujeres casadas, aún no se les reconocía la plena igualdad civil, puesto que no las habilitaba para disponer a título gratuito de bienes propios, ni a ejercer la patria potestad de sus hijos menores—que le correspondía al marido— ni a aceptar herencias sin beneficio de inventario, ni a dejar de habitar con el marido sino en caso de riesgo para su vida, ni a donar bienes o repudiar herencia sin autorización del marido, entre otros derechos. (Becerra, 2009)

18 Ver Barrancos, 2008, 152.

la sociedad y se convierte en sujeto político”¹⁹. Esta idea tiene estrecha vinculación con la conceptualización de ciudadanía de H. Arendt (1993), en la medida que se trata de procesos de acción/reflexión intersubjetiva, donde la participación en el espacio público habilita nuevas prácticas de constitución identitaria.

Asimismo, el centro de la educación de las niñas fue –y continúa siendo en muchos contextos- su preparación para la maternidad²⁰. Aún así, se ha señalado que la escuela, si bien contribuyó a construir “la naturaleza femenina”, ha dado a las mujeres herramientas que les permiten hacer la crítica de esa misma operación ideológica que las subordina. En síntesis, se ha subrayado que la escuela, en tanto institución social, produce fuertes significaciones asociadas a los roles de género. Tanto desde la teoría sociológica²¹ como desde los estudios empíricos²² se ha señalado la persistencia de mecanismos que reproducen la construcción *tradicional* de identidades femeninas y masculinas en los diversos niveles educativos, reproduciendo así las desigualdades entre los géneros. Asimismo, se ha constatado que los diferentes tipos de discriminación (de género, de clase, étnica, religiosa, de nacionalidad) no se producen en forma aislada en la sociedad, sino que se enmarcan en estructuras sociales autoritarias²³. En esta dirección, diversos estudios han señalado que la discriminación por género se articula con otras formas de discriminación²⁴, donde la construcción de los estereotipos se aplicaría a la totalidad de diferentes grupos sociales²⁵.

Por último, y en otro nivel de análisis, se ha constatado que en la mayor parte de los profesorados para los diversos niveles educativos, no se halla presente el análisis de la discriminación de género en educación, ni en su dimensión histórica ni en el presente. Por consiguiente, tampoco está presente la *crítica* de este tipo de violencia simbólica²⁶, aún cuando esta problemática “invisible” constituye uno de los puntos centrales de la práctica cotidiana de los docentes, y de la reproducción misma del orden social.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

La hipótesis principal de la investigación es que las relaciones entre los sexos no constituyen hechos “naturales”, sino que se trata de una producción sociocultural tendiente a la estructuración de determinadas relaciones de poder en la sociedad.

En esta dirección, otra hipótesis consiste en la consideración de que las sociedades modernas se caracterizan por una configuración de relaciones entre los sexos fundada en la desigualdad. En este sentido, la escuela, como aparato ideológico del Estado –o, desde otra perspectiva teórica, en tanto institución social- está atravesada por esa desigualdad, de diversos modos –explícitos e implícitos-, aún cuando tiene cierta autonomía relativa frente a los poderes instituidos²⁷.

Asimismo, se parte de la idea de que la producción histórica de las relaciones entre lo masculino y lo femenino

se vincula con la construcción de las esferas pública y privada, asociadas al ejercicio de determinados derechos en función del sexo. En otros términos, se considera que la producción de ciudadanía es atravesada en primer plano por la dimensión de género²⁸.

En este sentido, otro postulado de base es que la maternidad se ha construido históricamente como uno de los pilares de las relaciones de poder entre los sexos, pues constituye la contracara de la exclusión/subordinación femenina. Luego de la revolución industrial, para garantizar dicha exclusión/subordinación fue preciso construir cierta figura ideal de mujer/madre recluida en el espacio privado. Esto significa que para pensar la ciudadanía femenina es preciso analizar su estrecha vinculación con la construcción social de la maternidad, considerada como uno de los mandatos centrales de la sociedad patriarcal. Asimismo, esta idea se vincula con la producción histórica de la equivalencia mujer/madre/maestra definida como imagen hegemónica y aceptada en los tiempos del Centenario en forma masiva²⁹.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación en marcha, constituye un trabajo de indagación documental, de tipo diacrónico y de carácter hermenéutico, por lo que las hipótesis aquí enunciadas sólo funcionan como presupuestos para el análisis de los textos. Esto es, no se trata de hipótesis cerradas en un orden hipotético deductivo sino que, por el contrario, se trata de hipótesis conjeturales que permiten efectuar un recorrido abierto por los textos bajo análisis.

Por otra parte, dado que se trata de un trabajo dentro del campo de la historia cultural y de las mujeres, el material de análisis son fuentes primarias, que se complementan con el análisis de bibliografía secundaria. Así, se propone analizar un corpus de fuentes primarias que incluye los relatos construidos por mujeres escritoras protagonistas de la época bajo estudio, donde también se pueden ver diferentes posiciones frente a la producción y reproducción de estereotipos de género en dicho período. Las fuentes bajo análisis son los escritos autobiográficos/testimoniales de Victoria Ocampo, Delfina Bunge, Julia Valentina Bunge, Norah Lange, María Rosa Oliver, Ada María Elflein, y Anais Vialá, entre otras. Estas narraciones, llamadas “escrituras de la intimidad” –autobiografías, cartas, relatos de viajes, diarios, etc- son tomadas aquí como modelos sociales de representación, es decir que, al ubicarse en los límites entre ficción y no ficción -bajo la ilusión de referencia-, sostienen la tensión entre lo particular y lo universal. Y además, al presentarse como modos híbridos de representación que buscan hacer creer al lector que está ante relatos directos -es decir, no mediados- de la vida real narrados por individuos reales³⁰, permiten analizar una gran diversidad de elementos culturales en el presente de la escritura. Es decir, la autfiguración de las escritoras en su presente ofrece “marcas” de lectura referidas a la imagen que las escritoras tienen de sí mismas, y/o la que desean proyectar. Estas imágenes no son aleatorias, sino que forman parte –con diversas acentuaciones y grados de asimilación- de ciertos estereotipos femeninos y masculinos. Es decir, Las imágenes con las cuales estas mujeres se contrastan o identifican actúan como parámetros obligatorios de normalidad construidos históricamente, y cuya violencia simbólica se encuentra en la base de la estructuración patriarcal de las relaciones entre los géneros. Si el sentido de narrar la propia historia proviene de dotar de una voz a algo

19 Di Marco, 2007, 212.

20 Ver Morgade, 2001.

21 Ver Beck, 1998; Bourdieu, 2000; Lipovetsky, 1999.

22 Subirats, 1999; Subirats y Brullet, 1988; Morgade, 2001.

23 Ver Adorno, 1969.

24 Ver Morgade, 2001.

25 Ver Adorno, 2005.

26 Ver Bourdieu, 1974.

27 Ver Morgade, 2001.

28 Ver Becerra, 2009.

29 Ver Becerra, 2008.

30 Ver Molloy, 1996.

que previamente no la tiene³¹, el análisis de estas autobiografías, cartas, etc. podría estar indicando la difícil relación construida por estas mujeres de principios del siglo XX -excluidas de la esfera pública-, entre la experiencia femenina de la ciudadanía y la educación.

PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Con este trabajo se espera contribuir a la visibilización y comprensión de los mecanismos de producción y reproducción de estereotipos de género en la sociedad y en la educación, en los inicios del siglo XX. Se intenta contribuir a la desnaturalización de las formas sutiles de las desigualdades entre los sexos, en el camino hacia la construcción de relaciones sociales más democráticas, es decir, donde las diferencias no signifiquen discriminación.

En este sentido, el trabajo intenta constituir un aporte para la formación de docentes, en el sentido de realizar la *crítica* de una de las formas más sutiles y naturalizadas de la violencia simbólica, como es el sexismo. A partir del análisis de los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en un momento fundacional de la historia argentina -las primeras décadas del siglo XX- y de la crítica de esta forma particular de discriminación, se espera poder contribuir en la apertura de otras formas de relaciones entre los sexos, que se enmarcarían en lo que se ha llamado una educación para la emancipación³².

31 Ver Catelli, 2007.

32 Ver Adorno, 1969.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor (1969) *Educación para la emancipación*, ediciones Morata, Madrid.

Adorno, Theodor (2005) *Ensayos sobre la propaganda fascista. Psicoanálisis del antisemitismo*, ed. Paradiso, Buenos Aires.

Arendt, Hannah (1993) *La condición humana*, España, Paidós.

Barrancos, Dora (2008) *Mujeres, entre la casa y la plaza*, ed. Sudamericana, Buenos Aires.

Barrancos, Dora (2007a) "Maternalismo", en Gamba, Susana (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*, editorial Biblos, Buenos Aires.

Barrancos, Dora (2007b) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*, Buenos Aires, Sudamericana.

Becerra, Marina (en prensa a) "¿Qué quieren las mujeres?' Ciudadanía femenina y escrituras de la intimidad en la Argentina de inicios del siglo XX", en *Revista Estudios Feministas*, Centro de Filosofía e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Becerra, Marina (en prensa b): "Género y ciudadanía en la Argentina: Enrique Del Valle Iberlucea (1877-1921) y las luchas por los derechos femeninos", en *Identidad Nacional: hacia la Argentina del Bicentenario. Reflexiones sobre el concepto de ciudadanía*, Imprenta del Congreso de la Nación, Buenos Aires. (Primer Premio en el Concurso Nacional de Ensayos José Hernández 2008, organizado por el Senado de la Nación y auspiciado por CONICET).

Becerra, Marina (2009) *Marxismo y feminismo en el primer socialismo argentino. Enrique Del Valle Iberlucea*, Rosario, Argentina, Prohistoria Ediciones.

Becerra, Marina (2008): "Voces masculinas y derechos femeninos en la Argentina de principios del siglo XX", en *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, Instituto de Estudios de la Mujer, Centro de Documentación Científica, Universidad de Granada, España, vol. 14, nro. 2 (julio – diciembre 2007).

Beck, Ulrich (1998) *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1974) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Catelli, Nora (2007) *El espacio autobiográfico*, editorial Lumen, Barcelona.

Di Marco, Graciela (2007) "Maternidad social", en Gamba, Susana (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*, editorial Biblos, Buenos Aires.

Lionetti, Lucía (2006) "La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos", en I. Morant (dir.), G. Gomez- Ferrer, G. Cano, D. Barrancos y A. Lavrin (coords.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina*. III. *Del siglo XIX a los umbrales del XX*, Cátedra, Madrid, pp. 849 a 869.

Lipovetsky, G. (1999) *La tercera mujer*, Barcelona, Anagrama.

Molloy, Silvia (1996) *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, Fondo de Cultura Económica, México.

Morgade, Graciela (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Nari, Marcela (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político*, Biblos, Buenos Aires.

Pateman, Carole (1995) *El contrato sexual*, España, Anthropos.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988) "Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta", en Belaustegui y Mingo (eds.) *Géneros prófugos*, UNAM, México.

Subirats, Marina (1999) "Género y Escuela" en C. Lomas (comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós, Madrid, pp. 19-31.

LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN LOS POSGRADOS Y EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. UNA EXPLORACIÓN DE LA SITUACIÓN ARGENTINA

Norberto Fernández Lamarra¹ / Cristian Perez Centeno²

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta da cuenta del estudio realizado en el marco del Proyecto de Investigación "La Profesión Académica en ámbitos universitarios no estructurados: el nivel de posgrados y la educación a distancia. Una exploración de la situación argentina". El mismo se realizó entre 2010 y 2011 en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación convocado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

La investigación - desarrollada por investigadores del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE/UNTREF)-, se enmarca dentro de un conjunto más amplio de investigaciones, de carácter nacional e internacional, que estudian la profesión académica universitaria.

El estudio profundiza el conocimiento científico en dicha línea de investigación, aunque en dos ámbitos aún no estudiados específicamente -el nivel de posgrados y el de la educación a distancia- a fin de establecer las características centrales de la profesión universitaria en ellos. También busca contrastar los hallazgos con la situación de los profesores e investigadores formalmente adscriptos a la carrera académica y contextualizar los descubrimientos para nuestro país. Una tarea necesaria ya que, en Argentina, con la ampliación de la oferta universitaria, la diferenciación y diversificación institucionales que viene sosteniéndose en las últimas dos décadas, se ha incrementado el número de académicos que desarrollan tareas -fundamentalmente de docencia- sin estar adscriptos formalmente a la carrera universitaria ni plenamente integrados a las instituciones en las que trabajan. Ellos no cuentan con ciudadanía universitaria ni pueden participar de la vida político-institucional de las mismas.

1. LA PROFESIÓN ACADÉMICA Y SU ESTUDIO³

La profesión académica ha sido estudiada desde hace casi un siglo. Diversos trabajos académicos (Polanyi, 1962; Bourdieu, 1975; Weber, 1983) la han descrito desde una perspectiva sociológica, analizando cómo la

1 Norberto Fernández Lamarra (nflamarra@fibertel.com.ar) es Director del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, del Doctorado en Políticas y Gestión del Conocimiento en la Educación Superior, todos ellos de la UNTREF, donde además es Director de Posgrados.

Es Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y Vicepresidente del Concejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES).

Dirige la Revista Argentina de Educación Superior, que edita la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES) y la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC). Dirigió la investigación que se reporta en este trabajo.

2 Cristian PEREZ CENTENO (cpccenteno@untref.edu.ar) fue co-director de la investigación que aquí se presenta. Es profesor e investigador (Categoría III) del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación en la UNTREF donde, además, se desempeña como Coordinador de Posgrados.

Es miembro fundador y vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Es Coordinador General del XV Congreso Mundial de Educación Comparada.

3 Este apartado se desarrolla sobre la base de publicaciones previas del equipo de investigación (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011 a y b).

actividad científica o académica se organizaba a partir de ciertos criterios epistemológicos, las relaciones entre lo académico y su gobierno, la configuración de una “carrera” o bien a partir de la constitución de campus específicos, de sus significados y pesos específicos.

Durante los últimos 20 años, la profesión académica como campo de estudio ha tenido un renovado y creciente desarrollo, consolidándose como temática, sobre todo a partir de la década del 80, cuando la Educación Superior se convirtió en un campo específicamente definido de estudio. Debido a la importancia que el sector empezaba a vislumbrar para el desarrollo social y económico, se replantearon aspectos relacionados con la configuración de la profesión, tanto en relación a su acceso, su promoción y su estabilidad, como a su conexión con las demandas sociales (Clark, 1987). Es así como, desde la década del '90, se desarrolló una serie de trabajos en la temática, entre los que se destacan un estudio internacional acerca de las dimensiones de la profesión académica desarrollado por Boyer, Altbach y Whitelaw (1994), el trabajo sobre el “Estado Evaluador” de Neave y Van Vught (1991), el de las culturas académicas de Becher (1989), el de las nuevas formas de creación del conocimiento de Gibbons y otros (1994) así como el trabajo acerca de las identidades de los académicos en tiempos de cambio de Henkel (2000).

Son varios los condicionamientos externos que promueven el cambio de la profesión y, por consiguiente, el interés por su estudio. Entre otros, pueden mencionarse el crecimiento de los sistemas universitarios, el cambio en el volumen y modalidades de financiamiento, la evaluación de la docencia y de la calidad de la investigación, la profesionalización de la función conductiva de las universidades, la tendencia a la mercantilización de la educación superior, etc.

Cualquier análisis acerca de estas variables externas que operan sobre los profesores universitarios merece una consideración respecto de la profesión académica como “campo” en tensión (Bourdieu 1983, 1989) en el que se da una disputa por bienes materiales y simbólicos en un ámbito como la universidad, creado socialmente para ello. La principal particularidad de este campo viene dada por la tensión entre la heterogeneidad disciplinar y una posible unidad a partir de la pertenencia institucional (Becher, 1993; Clark, 1987). Efectivamente, la “división del trabajo” en la universidad se organiza con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución. La primera atraviesa las fronteras de las instituciones, mientras la segunda recoge a los subgrupos disciplinares para constituir “conglomerados locales” (Clark, 1987). Por su parte, tanto la disciplina como la institución son fuentes primordiales de “creencias” que constituyen la faceta simbólica que guía la vida académica.

Más allá de las dimensiones macro estructurales que regulan el campo académico, existen otros enfoques que indagan acerca de los procesos subjetivos y biográficos a través de los cuáles los académicos elaboran y definen su identidad como tales. Estas construcciones identitarias articulan procesos socio-organizacionales más amplios y complejos con aspectos y dimensiones subjetivas. Es así que, a través del análisis de los ciclos vitales académicos, se intenta dar cuenta de las transformaciones subjetivas que acompañan el desempeño académico, ligadas a otros eventos vitales-organizacionales e incluso establecer las construcciones identitarias de diferentes generaciones de académicos.

Los estudios seminales de Huberman (1995) plantearon una aproximación al análisis de las trayectorias académicas aplicando un modelo análogo al del estudio del ciclo vital. Según ese modelo se pueden definir “etapas” en las que los académicos adquieren una identidad desde la que se posicionan tanto en relación con su tarea como al desempeño de roles. Etapas no siempre coincidentes con las categorías académicas, ni con las trayectorias reales. Cada una de una de ellas se caracterizaría por la conjunción de ciertas expectativas, adquisiciones profesionales específicas, modalidades de definir y actuar la condición de académico, en

estrecha relación con otros roles sociales. Según este modelo, cada etapa se cierra con una crisis que le permite al académico reposicionarse subjetivamente y preparar su pasaje a la próxima etapa. Otros estudios críticos dentro de esta línea fueron incorporando diferentes elementos metodológicos y de análisis. Por ejemplo, el hecho de la dificultad de establecer un patrón general de carreras académicas a partir de la adopción de roles específicos, cuando esos roles son variables y dependen de definiciones contextuales, de las tradiciones disciplinares y las culturas académicas.

Mientras algunas perspectivas analíticas han enfatizado el papel de las regulaciones institucionales (régimen de carrera docente, mecanismos de promoción, etc.), otras han resaltado el papel de los sujetos en la definición de sus propias trayectorias académicas, tendiendo a soslayar el peso de los factores organizacionales y estructurales. Las corrientes posestructuralistas consideran que las trayectorias académicas se definen en la interacción entre la biografía y el deseo como motor de la subjetividad, y los marcos institucionales que sostienen y promueven “trayectorias académicas deseadas”. Desde esta perspectiva analítica, se enfatizan no sólo las trayectorias académicas de los profesores universitarios, sino que se recupera la dimensión subjetiva mediante la cual los profesores otorgan sentido y significado a la profesión académica en el marco de regulaciones biográficas, organizacionales y generacionales.

En 2008, el Proyecto “Changing Academic Profession” (CAP) buscó examinar la naturaleza y la extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años, y dio continuidad al estudio de Boyer, Altbach y Whitelaw, publicado en 1994, aunque incluyendo en esta oportunidad, un rango más amplio de países. Específicamente, el Proyecto CAP aplicó una encuesta internacional de la profesión académica en 21 países⁴, incluyendo en América Latina a Argentina, Brasil y México. El estudio integra la consulta efectiva y válida de 24.874 académicos universitarios de 18 de los 21 países participantes (825, para el caso de Argentina)⁵.

El estudio permitió disponer de información de dos tipos:

- Información acerca de la profesión académica: la carrera y la situación profesional, la situación laboral y las actividades que desarrolla en relación con la docencia, la investigación y la gestión –su distribución en la agenda académica-, así como información personal.

4 EEUU, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China – Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. Al respecto, se pueden consultar las siguientes páginas: <http://www.caps-tudy.org>, <http://www.une.edu.au/chemp/projects/cap/index.php>, <http://www.usm.my/ipptn/fileup/CAP.pdf>, <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/hourouki.php>.

5 El componente argentino consideró como población a todos los docentes de universidades públicas, con cualquier dedicación y cargo, que tienen relación de dependencia estable con universidades nacionales. Esto, debido al hecho de que no existe información disponible organizada sobre los docentes universitarios del sector privado y, además, a que el sector universitario privado tiene una participación mucho menor que el sector de universidades nacionales - tanto en términos de estudiantes como de docentes- y a que, en buena parte, éstos se desempeñan además en universidades públicas.

El diseño de la muestra se realizó a partir de los datos de la base oficial del Sistema de Información Universitaria (SIU) del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Del total de 119.000 docentes de universidades nacionales existentes en dicha base al año 2006, se diseñó una muestra aleatoria nacional de 2400 docentes, cifra que surge de un acuerdo internacional de estimación de un porcentaje del 30% de respuestas efectivas, y que tuvo como meta la obtención de 800 respuestas. El instrumento en su versión castellana tuvo algunas preguntas agregadas, vinculadas con particularidades del sistema argentino y fue producto de un proceso de discusión y prueba, además de consultas con otros equipos de América Latina. El cuestionario fue administrado on line.

Los resultados surgen de la obtención de respuestas efectivas, con una distribución de los respondientes muy similar a la de la muestra total, salvo para el caso de las dedicaciones y cargo, en donde aparece un mayor peso relativo de las dedicaciones exclusivas y de titulares en el total de las respuestas recibidas. Estos sesgos han sido ponderados, por lo que los resultados totales en las preguntas analizadas son representativos del universo total.

- Información “subjetiva”, vinculada a cómo los propios académicos entienden su profesión, su opinión acerca de su trabajo y las condiciones contextuales en que se desarrolla, así como los niveles de satisfacción con su profesión que manifiestan.

A partir de ellas, se pudo establecer no sólo una configuración de la profesión académica en el país y a nivel internacional, sino también conocer la perspectiva particular de los académicos respecto de su profesión: cómo la entienden, cómo la asumen y qué consecuencias pueden derivarse de ello. A diferencia de otros casos nacionales, nuestro país no disponía de datos anteriores que permitieran reconocer su transformación en el tiempo.

Los resultados de ese estudio constituyen la base referencial a partir de la cual se desarrolla este análisis. Ello, en el contexto de los problemas actuales de la educación superior, así como en su evolución en las últimas décadas, en el marco de las nuevas responsabilidades políticas, académicas y sociales que las instituciones universitarias están asumiendo o deberían asumir.

La profesión académica universitaria en América Latina.

La configuración mayoritariamente estatal y con una fuerte autonomía institucional de los sistemas universitarios latinoamericanos, típica de gran parte del siglo XX, se modificó en las últimas décadas a partir de un amplio proceso de masificación⁶ que derivó en la aparición de gran variedad de instituciones –en su mayoría privadas-, lo que ha llevado a una fuerte privatización de la educación superior caracterizada por la diversificación institucional y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad. Por ello, se establecieron procesos de regulación de la educación superior a través de diversos sistemas de acreditación y de su aseguramiento en casi todos los países de la región, que hicieron frente al explosivo aumento del número de instituciones y a la disparidad en los niveles de calidad de las mismas (Fernández Lamarra, 2007; Rama, 2009)

La generalización de la problemática de la calidad universitaria en América Latina y la introducción de dispositivos de evaluación, derivó en una tensión –que posteriormente tendió a disiparse- entre evaluación y autonomía universitaria, dimensión importante de la profesión académica (Fernández Lamarra y Mora, 2005).

Asimismo, la proliferación de muy diversos tipos de instituciones universitarias –muchas de las cuales no lo son en realidad, aunque reciban la denominación- desde el punto de vista de la calidad de su oferta, estableció una configuración de la profesión académica con características muy diferentes –y negativas- en este tipo de instituciones, en relación con las que son verdaderas instituciones universitarias.

Desde la perspectiva curricular, se aprecia una falta de flexibilidad y de actualización de los diseños curriculares de las carreras universitarias, con dificultad para incorporar los avances de las disciplinas y las profesionales en el marco de una Sociedad del Conocimiento y de la Tecnología. Sobreviven modelos académicos y de gestión tradicionales, con una limitada profesionalidad para el diseño y desarrollo de los programas de enseñanza, muchas veces elaborados a partir de superposiciones y adiciones, sin tener claramente definidos los objetivos ni las competencias que cada profesión requiere actualmente y a futuro.

Otro problema que tiene que afrontar la educación superior en América Latina es la baja inversión

⁶ La tasa bruta de escolarización terciaria en América Latina se multiplicó por 10 en alrededor de 40 años. En la última década, el incremento anual de la matrícula fue del 6% (8% para el sector privado y 2,5% para el público). La tasa es aún baja, sin embargo, en comparación con la de los países desarrollados (América del Norte y Europa) e incluso, con la de Asia y Oceanía (Fernández Lamarra, 2009).

en investigación y desarrollo, con baja participación del sector privado. El presupuesto promedio en Latinoamérica para investigación es del orden 0,5% -o menos- del PBI, lo que es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de la Sociedad del Conocimiento y de la Tecnología, y particularmente para atender las demandas nacionales en materia de investigación. La escasa participación de la sociedad –en especial en relación con los sectores productivos- tanto en el gasto como en la ejecución de la investigación, genera un bajo nivel de la misma y una escasa contribución al desarrollo económico de sus sociedades. Brasil constituye una excepción destacable -su inversión en alcanza el 1% de su PBI-; Chile está en el orden del 0,7 % y Argentina y México se ubican en la media regional. La mayor parte de los otros países están por debajo de esa media.

Derivada de la limitada inversión en investigación y en educación superior, América Latina ha mantenido una baja inversión en la formación de sus académicos, particularmente en el nivel de posgrado –especialmente de doctorado- con su impacto en la calidad de la docencia y de la investigación. Un ejemplo de ello es poco y tardía desarrollo del sector de posgrados, con la única excepción quizás de Brasil, que los inicia en las décadas del 60 y del 70.

La profesión académica en América Latina puede caracterizarse como una profesión “pauperizada” y rígida, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo, debido al bajo nivel de inversión ya señalado y a deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las instituciones de educación superior.

Por último, otra gran tendencia que afecta a la profesión académica son los procesos de internacionalización y regionalización de la educación superior que se desarrollaron conjuntamente con los procesos de globalización y de desarrollo y generalización de las TICs. Al principio este proceso de internacionalización fue percibido de manera amenazante como producto de las capacidades de las instituciones de países desarrollados de implementar programas presenciales y virtuales que sobrepasaran las regulaciones nacionales y el establecimiento de sedes de instituciones extranjeras en América Latina, así como la presión ideológica que ejercían las negociaciones en la ronda del GATT para incorporar a la educación superior como servicio comerciable a escala global. A esto, la región respondió con la profundización de procesos de regionalización –como, por ejemplo, a través del MERCOSUR- con diversos alcances en cada uno de los niveles educativos.

La Profesión Académica en la Argentina

En nuestro país, la heterogeneidad intra e interinstitucional, las sucesivas rupturas institucionales, las intervenciones –con carácter destructivo y persecutorio- del poder político en la vida universitaria durante dichas rupturas y la expansión no planificada del cuerpo docente como producto de la ampliación de la matrícula, aparecen como características principales de nuestra profesión académica, la cual se conforma de manera tardía recién a mediados del siglo XX. La profesionalización del campo académico en la Argentina estuvo marcada por la necesidad de ampliación acelerada del cuerpo docente debido a la expansión de la matrícula (Chiroleu, 2002). También, por las dificultades de muchos profesionales de insertarse en el mercado ocupacional, que hicieron que la universidad se constituyera en generadora de puestos de trabajo para sus propios graduados.

El crecimiento del cuerpo docente de las universidades argentinas acompañó la explosión de la matrícula e incluso se mantuvo constante aún en los momentos en que se vio reducida durante la dictadura militar. La

década del '82 al '92 muestra una duplicación en el total aunque manteniéndose el porcentaje mayoritario de dedicaciones simples. A partir de entonces, pese a que se ha mantenido estable, no ha acompañado el crecimiento del número de estudiantes (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

La profesión académica argentina tiene una característica que la diferencia negativamente de las restantes en casi todo el resto de América Latina, Estados Unidos y Canadá y los países europeos: la mayor parte de los docentes se desempeña con dedicación simple y es muy bajo el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva. Entre 1989 y 2005 el porcentaje de docentes en las universidades públicas con dedicación exclusiva pasó del 10,4% al 12,9% (con un pico de 13,6% en el año 2000), lo que muestra un mejoramiento muy leve. El de docentes con semi-dedicación se mantuvo en el orden del 22%. Los docentes con dedicación simple constituyen alrededor de dos tercios de los docentes y tiende a quedar estabilizado en ese orden. Las universidades privadas -en su conjunto- tienen una proporción menor aún de docentes con dedicación exclusiva o semi, en comparación con las universidades públicas (Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2007).

De la información secundaria disponible se puede decir que en la última década un grupo mayoritario de académicos que actualmente oscila entre los 40 y 54 años se ha consolidado en las instituciones universitarias, situación que demuestra una estabilidad inusitada si se la compara con la de décadas anteriores. Por otra parte, el cuerpo docente de las universidades argentinas está distribuido equilibradamente según género. Si bien se evidencia cierta predominancia de varones, la cual ha disminuido en los últimos años, llama la atención cómo esta tendencia se revierte agudamente a favor de las mujeres a la hora de considerar particularmente a los docentes con dedicaciones exclusivas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). En referencia con la edad, las mujeres predominan levemente en relación con los varones en los grupos de edades más jóvenes (25-34 años) y, a medida que se consideran los grupos de docentes de mayor edad, predominan -cada vez más- los varones. Entre los de mayor edad (más de 60 años), en el año 2000, entre el 25% y el 32% eran varones. Posiblemente esto muestra una tendencia de feminización de la profesión docente universitaria así como ocurre en los otros niveles y modalidades del sistema educativo (Fernández Lamarra, 2003).

Otro rasgo distintivo de la universidad argentina, es la significativa proporción de docentes que desempeñan sus funciones con carácter ad honorem. Las universidades más grandes del país, para citar datos de referencia, tienen alrededor del 28% de su planta docente en esa condición (Fernández Lamarra, 2003).

Finalmente, resulta fundamental destacar el impacto de la reforma del sector de la educación superior operada en los '90 sobre nuestro objeto de estudio, enmarcada en las tendencias internacionales de la época, colocando el énfasis en la eficiencia de la gestión institucional y en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. A partir de 1994, se elaboran a nivel gubernamental algunas medidas que han modificado el trabajo de los docentes universitarios, sus mecanismos de socialización y sus prácticas, como el FOMECE, el Sistema de Incentivos a Docentes Investigadores⁷, y la creación de la Agencia de Ciencia y Tecnología.

Algunos datos recientes parecieran estar confirmando la hipótesis de que a partir de estas iniciativas se fue conformando un "tipo" de académico caracterizado por tener un alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de desarrollar de tareas de docencia y de investigación. Esto se debería a que la actividad académica comenzó a ser evaluada a partir de criterios de productividad en investigación, más que en docencia, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo

⁷ Entre otros trabajos, el impacto del Programa de Incentivos sobre la actividad académica ha sido trabajado a nivel de un caso institucional por Araujo, S. (2003), y a nivel de específicas disciplinas por Prego y Pratti (2007). Otros análisis argentinos sobre la profesión académica de alcance disciplinar y/o institucional pueden verse en Seoane, 1999; Suasnabar y otros, 1999.

académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

Otros trabajos empíricos revelan que los sistemas de premios y castigos que fue instaurando el Programa de Incentivos en la actividad universitaria generaron ciertos patrones de respuesta por parte de los académicos que condujeron a una mayor diversificación de su trabajo y a una alteración de la estructura de tareas. Este hecho tendió a profundizar la fragmentación de las prácticas por la distinta naturaleza y lógicas de las actividades realizadas (Leal y Robin, 2006). El Programa de Incentivos, al conformar los diferentes comités de evaluación con docentes de las máximas categorías de docente investigador detentada solo por grupos⁸ minoritarios, ha promovido la constitución de nuevos segmentos académicos que en la práctica se comportan como *élites académicas*. Las mismas, además de obtener las máximas retribuciones extrasalariales otorgadas por el programa, exhiben mayor prestigio entre sus pares y ostentan mayores cuotas de poder al otorgárseles la función de evaluación - categorización⁹ (Leal y Robin, M. 2006).

Por su parte, la introducción de procesos de evaluación y acreditación ha generado una serie de nuevas prácticas institucionales que involucran a los académicos en tanto partícipes de procesos autoevaluativos como así también de evaluación externa. Un análisis de los procesos de acreditación de carreras de posgrado -a cargo de la CONEAU- muestra comportamientos muy diferenciados de los pares académicos según distintas áreas académicas. Así como en algunas áreas los respectivos Comités de Pares aconsejan la acreditación de las carreras evaluadas en un alto porcentaje -incluso en las categorías superiores-, existen otras áreas donde se observa un muy alto nivel de no acreditación de las carreras por parte de los Comités. (Fernández Lamarra, 2007).

Más allá de los cambios o permanencias de estas políticas específicas, las nuevas opciones para la obtención de fondos para investigación o para desarrollo específico de programas, asignados de manera competitiva a instituciones o equipos de investigación, han pasado a formar parte de prácticas ya instaladas. Las múltiples convocatorias a fondos competitivos han ido generando la práctica del diseño de proyectos, llenado de planillas y elaboración de informes, a partir de iniciativas que no necesariamente se corresponden con la misión y prioridades institucionales pero sí a políticas gubernamentales (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

En muchos países la profesión académica envejece, se torna insegura, más controlada y precaria, más internacionalizada y menos organizada en base a criterios disciplinares. Se espera que sea más profesional en la docencia, más productiva en la investigación y más emprendedora en relación con el medio. En muchos lugares, la propia definición de "académico" se ha vuelto más ambigua en la medida en que las fronteras entre el trabajo académico y el trabajo de otros profesionales son más difusas.

⁸ Las estadísticas de la SPU muestran que de un total de 18.878 docentes categorizados en el año 1996, solo el 6% (1.136) posee la máxima categoría (A) para la totalidad de las áreas disciplinares. Si a esto se agrega que el 55% de los mismos pertenecen a tres Universidades (UBA, La Plata y Rosario), se puede apreciar las disparidades con respecto a las 30 universidades restantes. Además es reconocida la dificultades que presentan algunas áreas de conocimiento como las Ciencias Médicas, Humanidades, Agrícolas, entre otras, para contar con docentes categorizados en las máximas categorías dado el reciente desarrollo de los postgrados, la formación de discípulos, la investigación, las publicaciones, etc. (Leal, M. 2006) "Desarrollo y eficacia del Programa de Incentivos a los docentes Investigadores", en Leal, M; Robin, S. La Educación Superior en Tucumán. Escenarios Políticas de reforma y cambios institucionales.

⁹ A partir de la vigencia del Programa de Incentivos la noción de "categoría" comienza a modificarse. Tradicionalmente la categoría aludía a aquellas establecidas para los cargos docentes (Prof. Titular, Asociado, Adjunto, JTP, Auxiliar) cuya modificación dependía del ascenso en la carrera docente. En cambio en el marco de dicho programa, este concepto comienza a referir a los conceptos de clasificación, selección o "situación social de cada individuo respecto de los demás", tal como encuentra su definición en los diccionarios enciclopédicos. (op. cit.)

2. EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA NO ESTRUCTURADA: EL NIVEL DE POSGRADOS Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.

¿Quiénes son los miembros de la profesión académica argentina, cómo han construido su trayectoria laboral, cuáles son sus intereses y su nivel de satisfacción con la tarea que realizan, cómo su quehacer se ha visto modificado con las reformas de los últimos años? Son interrogantes que esta línea de investigación ha pretendido responder en relación con el nivel de posgrados y de la educación a distancia. Ámbitos en los que ni el tradicional sistema de cátedras ni de adscripción departamental tienen lugar, y el vínculo de los docentes con las instituciones no es estable ni permanente. Ninguno de estos ámbitos educativos –el posgrado y la educación virtual- cuenta tampoco con presupuesto educativo específico a nivel de las universidades públicas y se estructuran con un grado de vinculación con el mercado muy significativo, incidiendo en la configuración de la profesión académica.

La línea que atraviesa hilvanando las diferentes investigaciones realizadas busca caracterizar:

1. *la formación y situación laboral*: es decir, la trayectoria de formación y ocupacional así como características generales de la institución donde se desempeña, el vínculo laboral con la misma, otras ocupaciones, etc.
2. *la actividad laboral general*: comprende la caracterización del trabajo académico, las actividades que realiza, los recursos con que cuenta, las condiciones laborales institucionales, sus intereses en relación con las diferentes dimensiones y modalidades del trabajo académico y su grado de satisfacción en relación al mismo.
3. *la tarea docente*: la participación en actividades de docencia, el uso del tiempo, los requisitos institucionales, su opinión sobre la propia institución, etc.
4. *la labor investigativa*: la participación en actividades de investigación, producción académica, las condiciones en que lo hacen y el financiamiento.
5. *las responsabilidades de gestión*: se solicita opinión sobre estilos y prácticas institucionales de gestión, la influencia de los actores y la evaluación que se realiza sobre su trabajo.
6. *su situación personal*: incluye datos personales, de la familia de origen y de la actual, la influencia familiar sobre el trabajo, el grado de movilidad geográfica y el idioma utilizado en el trabajo.

Las políticas públicas de la última década hacia los docentes universitarios en Argentina han generado cambios en el sistema de reconocimiento y recompensas de su trabajo que explican aspectos tales como preferencias, intereses, compromisos y estados de ánimo. Mayor preferencia por la investigación o la docencia, el reconocimiento de la disciplina, la institución o el departamento como principal espacio de referencia, el grado de satisfacción por la tarea que realizan, mayor o menor interés por la inserción internacional o la vinculación con el sector productivo, entre otros, pueden ser indicadores de estos cambios, que probablemente afectan de diferente manera a los académicos según sean su disciplina, el momento en que iniciaron su trayectoria académica, su cargo, su dedicación a la actividad, la institución en la que trabajan, o su género.

Nuestra hipótesis ha sido que, por omisión de las políticas públicas, esos cambios han afectado de modo diferenciado al colectivo académico que desempeña su labor en el nivel de posgrados y en el ámbito de la educación a distancia. Áreas de labor académica que estructuraron la profesión académica de modo diferente a la regular y que no han sido estudiadas específicamente.

Este proyecto de investigación, justamente, se ha desarrollado a fin de realizar una primera caracterización

de la profesión académica universitaria argentina en el nivel de posgrados y en el ámbito de la educación a distancia que complemente las investigaciones existentes y en desarrollo y permita delinear –en el futuro- políticas educativas de mejoramiento de la profesión académica que sean pertinentes, democráticas y de calidad. Para ello, se ha buscado describir:

- las principales características y trayectorias biográficas ocupacionales y académicas,
- las regulaciones macropolíticas e institucionales, y
- las dimensiones subjetivas en relación al trabajo académico.

Esta descripción favorecerá una distinción más pertinente de las trayectorias académicas de dichos profesores universitarios argentinos con las de aquellos pertenecientes a la estructura académica regular estudiados previamente en otros estudios.

Podemos –sintéticamente- señalar que los cambios en el sistema universitario derivados de la implementación de políticas públicas de las últimas décadas que han promovido modificaciones en la profesión académica, han sido:

a. Crecimiento de los sistemas universitarios: nuevos estudiantes, nueva escena académica.

El crecimiento de los sistemas universitarios obra como un poderoso condicionante externo promoviendo cambios en la profesión académica. Ya hemos mencionado el significativo crecimiento de la tasa de escolarización universitaria en el país. Un crecimiento sostenido fundamentalmente en base a dos grandes acciones diferenciadas:

- incorporación de estudiantes pertenecientes a sectores de la población que tradicionalmente no accedían a la educación superior;
- fuerte crecimiento del nivel de posgrado.
- nuevas modalidades de organización de las carreras.

Para atender este desarrollo, se han creado nuevas instituciones -públicas y privadas- y dispositivos de formación. Aunque no en la misma proporción, ha crecido la cantidad de docentes universitarios en el país –como lo muestra la Tabla 1-. Debido a ello, existe una mayor proporción de estudiantes por docente que en décadas previas.

Tabla 1 – Crecimiento universitario en Argentina: 1990 – 2010.

	1990	2000	2010	Crecimiento		
				'90-'00	'00-'10	Total
Instituciones Públicas	29	41	55	41,4%	34,1%	89,7%
Instituciones Privadas	25	50	59	100%	18,0%	136%
S-Total	54	91	114	68,5%	25,3%	111,1%
Estudiantes (público)	679.403	1.138.503	1.366.237	67,6%	20,0%	101,1%
Estudiantes (privado)	102.058	201.237	352.270	97,2%	75,0%	245,2%
S-Total	781.461	1.339.740	1.718.507	71,4%	28,2%	119,9%
Docentes (público)	101.371	124.537	170.875	22,8%	37,2%	68,5%

Fuente / Estadísticas Universitarias (SPU / Ministerio de Educación) – PMSIU

Por su parte, lenta pero decididamente, la educación a distancia se ha instalado como una estrategia pedagógica incorporada a la vida universitaria en diversos trayectos de formación -pregrado, grado y posgrado- que ha debido ser asimilada tanto por instituciones como por docentes y estudiantes.

En este marco, los académicos han tenido que añadir a su espectro, nuevos perfiles de estudiantes. Por un lado, un sector sin mayores antecedentes familiares de acceso a la educación universitaria ni el capital educativo de los grupos que tradicionalmente accedían a ella, con una inserción altamente inestable debido a su fuerte compromiso laboral (una proporción preponderante de estudiantes trabaja un mínimo de 8hs. diarias durante su formación en quienes la dinámica del mercado de trabajo incide afectando su grado de presentismo y en la regularidad y continuidad de los estudios). Por otro lado, un sector profesional integrado mayoritariamente al mercado de trabajo –quizás con la excepción de las ciencias duras- que demanda formación de posgrado debido a crecientes requerimientos -provenientes del ámbito profesional y académico- de mayores y más específicos niveles de formación y credenciales.

La necesidad de incorporar capacidades docentes de formación a distancia ha impactado no sólo en aspectos pedagógicos y didácticos de su rol docente sino también en la organización de sus tiempos de trabajo derivados de la virtualidad del tiempo y espacio pedagógico en este tipo de formación. En tanto que el crecimiento de los posgrados ha creado un progresivo número de académicos dedicados prioritariamente a este nivel ya que provee mayores salarios y prestigio académico.

b. Aumento de fondos no proporcional al incremento estudiantil.

Por su parte, la crisis del Estado de Bienestar en distintos países contribuyó a una disminución de fondos orientados a servicios públicos -como la salud y la educación-, que condujo a la incorporación creciente de nuevos mecanismos de financiamiento de la universidad, sobre todo de la investigación, diferentes a la asignación de subsidios “en bloque”. Fondos competitivos, o acordados a través de contratos – programa específicos entre el gobierno y cada institución, comenzaron a constituir las nuevas formas de obtención de recursos por parte de las universidades (Escotet, 2006; García de Fanelli, 2005).

Las últimas décadas han sido testigo de un significativo cambio en el volumen y la modalidad del financiamiento público universitario. Debe señalarse que, en el período considerado, se producen dos movimientos diferenciados en intensidad pero siempre de crecimiento tanto en valor nominal cuanto en relación con el PBI. En los '90 el impacto de la mayor inversión pública se diluye por la creación de una importante cantidad de nuevas universidades y por la instalación de mecanismos competitivos de financiamiento, en un contexto de disminución de la intervención del Estado. La inversión por alumno decrece debido al fuerte crecimiento de la matrícula en el período. En la década del 2000, el crecimiento del esfuerzo público es altamente superior –en términos nominales y relativos- y logra incrementar los presupuestos de cada universidad así como en la inversión por estudiante.

Tabla 2 – Financiamiento universitario en Argentina: 1990 – 2010.

Media	1993	2000	2010	Crecimiento '93-'00	Crecimiento '00-'10	Crecimiento Total
p/Institución (pública)	\$40,38 mill	\$42,44 mill	\$233,52 mill	5,1%	550,2%	478,3%
p/estudiante (pública)	\$1.731	\$1.528	\$9.777	-11,7%	639,8%	464,8%
Total General	\$1.252 mill	\$1.740 mill	\$12.844 mill	39,0%	738,2%	925,9%
Inversión (%PBI)	0,53%	0,6%	0,89%	13,2%	48,3%	67,9%

Fuente / Estadísticas Universitarias (SPU / Ministerio de Educación)

Ambas etapas, sin embargo, mantienen en común el hecho de que el financiamiento público nunca incluyó al nivel de posgrado. Las universidades que desarrollaron carreras de especialización, maestría o doctorado debieron sostenerlas con el propio presupuesto. Lo usual es que las carreras que se crean, se auto sostengan como condición de existencia. En algunos casos se han buscado vías alternativas de financiamiento a través de subsidios o convenios con organizaciones -comerciales, profesionales, públicas, de la sociedad civil o académicas-interesadas que cooperaban en el sostenimiento a través de becas o aportes específicos. En la práctica, se ha instalado una lógica de funcionamiento de oferta y demanda, a partir de la cual se sostienen sólo aquellos programas que son económicamente viables.

Excepto algunos casos minoritarios -como los vinculados a las ciencias duras que cuentan con una alta proporción de docentes con dedicaciones exclusivas-, la forma de contratación que se impuso para poder sostener esta lógica de desarrollo es la contratación de académicos a través de locación de servicios para el dictado de las clases. Debido a ello, el trabajo académico está precarizado y tiene alta inestabilidad y discontinuidad.

Tampoco ha permitido el desarrollo de la investigación asociada al posgrado, lo que afecta sensiblemente su calidad, la producción de conocimiento esperable en este nivel y el desarrollo de ámbitos de inserción de los investigadores que el posgrado debe formar. Para ello, las universidades han ido estructurando caminos alternativos que les permitan desarrollar investigación aunque sin un apoyo público sistemático. En este sentido, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y una mayor disposición de fondos e instrumentos han atendido paliativamente el problema, promoviendo un nuevo escenario al respecto aunque sin revertirlo. Cabe recordar que el peso específico de la investigación y desarrollo en relación con el PBI nacional se ha mantenido y la mayor disposición de recursos se vincula al crecimiento nominal de éste, frente a las políticas de países de la región que lo han incrementado sensiblemente y que superan hasta en un 50% nuestra inversión relativa¹⁰.

Este fenómeno se mantiene hasta la actualidad y los proyectos de reforma de la ley de Educación Superior vigente¹¹ –su debate y tratamiento está pendiente y sin expectativas de tratamiento inminente-, no incluyen cambios al respecto.

La educación a distancia ha seguido una lógica semejante. Los docentes autores de módulos son remunerados a través de contratos de obra y los tutores a través de locaciones de servicio que concluyen una vez que el curso ha sido dictado y son reactivados una vez que los cursos vuelven a dictarse. La falta de suficiente regulación, la proliferación de dedicaciones simples¹² y la posibilidad de abstraerse de marcos espacio-temporales de dictado, ha favorecido la posibilidad de agregar la tutoría de cursos a distancia por parte de los académicos. Una actividad exclusivamente ligada a la docencia, pero desligada de la investigación.

c. La evaluación y la investigación como orientadoras de la tarea académica.

La masificación y las nuevas formas de financiamiento fueron configurando nuevos mecanismos de control por parte del Estado durante los '80, que se fueron consolidando con la aparición del “Estado Evaluador”. La

¹⁰ Es justo señalar, asimismo, que el esfuerzo nacional en la materia se ha puesto en la inversión educativa, pasando de una inversión del 4% al 6,15% en la actualidad, por lo que el esfuerzo en ciencia y tecnología –que ha sido importante en valor nominal- no se tradujo en una mejora significativa en relación con el PBI.

¹¹ Ley Nacional N° 24.521/95

¹² En Argentina, apenas el 11,1% de los académicos tiene dedicación exclusiva (Anuario 2010 Estadísticas Universitarias/ Ministerio de Educación).

evaluación de las distintas actividades y según las distintas modalidades fue redefiniendo la relación entre las instituciones de educación superior y el gobierno, creando nuevas demandas a los académicos.

En Argentina, una práctica instrumentada sistemáticamente a partir de los '90 –estructurada a través de la Ley de Educación Superior del '95 y de la creación de la CONEAU- es la de la acreditación de carreras –tanto de grado como de posgrado- y la evaluación de las instituciones universitarias.

Desde fines de los años ochenta en el ámbito universitario predomina el desarrollo de los procesos de evaluación institucional orientados por el ámbito económico. Desde este enfoque, la calidad es considerada en función de la producción de bienes y servicios, en una perspectiva económica: esto supone un riesgo sobre la evaluación universitaria al trasladar acríticamente los procedimientos propios del control económico de la universidad, que pueden distorsionar los propios procesos educativos y de la producción científica, según alertan distintos autores (Mora y Fernández Lamarra, 2003)¹³. (...) La evaluación adquiere así un carácter formativo y orientador del propio proceso, donde el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él (Fernández Lamarra, 2010, p.49).

Además de la incidencia que han tenido los procesos de evaluación y acreditación en la vida institucional universitaria y que la han impactado fuertemente, deben mencionarse programas de evaluación de la docencia con fines de mejora de la práctica educativa, cuyo grado de implementación se diferencia entre países e instituciones. Se verifica la implantación de instrumentos de relevamiento de la “calidad de la docencia” asistemáticos y poco pertinentes (como cuestionarios de opinión del alumno respecto de la docencia sin predefiniciones respecto del rol o la construcción consensuada de criterios de evaluación), la relación de la evaluación de la docencia con los incentivos económicos en el marco de programas específicos (que enfatizan la investigación y la producción académica más que en la función docente, en un contexto de dedicaciones parciales generalizadas). Esto sesga el tipo de tarea que se realiza, condicionando la preponderancia que los académicos habrán de asignar a sus actividades, en función de los incentivos que reciban. En trabajos previos Fernández Lamarra ha señalado que

este tema está presente en particular en Chile y Argentina y, en mayor grado, en México, países en los que desde el nivel central coexiste una multiplicidad de programas que, en algunos casos, poseen objetivos contradictorios entre sí. (...) Si bien hay muchos matices y diferencias en la implementación de los procesos de evaluación de la docencia universitaria en los países analizados, un aspecto significativo es el grado de implementación de los procesos de evaluación de la docencia en cada caso, siendo la Argentina el país con menor desarrollo en este sentido (2010, pp.77 y ss.)

Becher y Trowler (2001) han expresado también que el requerimiento de “performatividad” investigadora ha cambiado la naturaleza del trabajo académico. Los autores se refieren a la necesidad de que la investigación genere resultados medibles, siguiendo las prescripciones de los indicadores preestablecidos por la evaluación, que permitan la evaluación y medición de su calidad, lo que traería nuevos fondos para la investigación. No ser “performativo” implicaría quedar fuera del círculo virtuoso de investigaciones financiadas por fondos públicos (Kennoy, 2005). Así, para mantener o expandir recursos, los docentes han empezado a competir crecientemente por fondos externos atados a investigación relacionada con las necesidades del mercado (investigación aplicada, comercial, estratégica, o con fines específicos)

¹³ El autor se refiere al siguiente texto: Educación Superior. Convergencia en América Latina y Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Buenos Aires: EDUNTREF - Proyecto ALFA/Comisión Europea.

En esta línea, Altbach sostiene que a partir de los '80, los académicos han estado bajo una considerable presión como consecuencia de la modificación de sus condiciones laborales, la reducción de fondos para investigación, el detenimiento en la creación de nuevos cargos, menores oportunidades de crecimiento profesional, más competencia para publicar e importantes reformas en los sistemas tradicionales de promoción docente. En este marco, la evaluación del trabajo académico es hoy una práctica común, tanto en lo que respecta a la enseñanza, como a la investigación y la extensión. Otros estudios analizaron los efectos de estos cambios en las identidades académicas y el rol de éstos en la mejora de la productividad del sistema universitario, y de su subsistema científico y tecnológico. En general, estos avances sostuvieron que la mayoría de los cambios fueron externos a las disciplinas, las que tradicionalmente definían el carácter de “lo académico” y “la docencia universitaria”.

Si bien la función docente –y con ello el profesorado universitario– ha sido y es objeto de políticas nacionales e internacionales de evaluación, es común observar que su implementación carece, en general, de un sustento teórico y/o metodológico. La mayor parte de las acciones de evaluación implementadas han respondido más a una cuestión de orden político que a una preocupación por conocer, comprender y obtener condiciones apropiadas para el desarrollo de la docencia.

Portanto, la enseñanza -una de las principales funciones de la universidad- aparece desdibujada en un contexto masificado de contrataciones parciales e inestables (sin concursos académicos regulares sistemáticos y, en ocasiones, por locaciones de servicios). En otras palabras, los académicos son contratados en condiciones precarias para ejercer la docencia pero se les evalúa según conductas que no está preestablecidas o bien que corresponden a la dimensión investigativa del rol. Lo que condiciona el tipo de trabajo que deben y habrán de realizar.

d. Modificación de las organizaciones universitarias y las condiciones laborales

El nuevo contexto demandó a las instituciones de educación superior buscar nuevas formas de organización y gobierno con el fin de demostrar eficiencia de gestión. Una de las respuestas fue incorporar técnicas importadas del sector privado, dando lugar a un movimiento hacia la profesionalización de la gestión de las instituciones. Este cambio también tuvo su impacto en la profesión académica: se fue perdiendo poder en el gobierno de las instituciones, pasando de manos académicas a gerenciales en algunos casos. Otro cambio se produjo hacia dentro de la propia profesión; los profesores cada vez más tuvieron que realizar, además de trabajo de docencia e investigación, tareas administrativas o relacionadas con la gestión, ya sea producto de las nuevas estructuras de administración o del trabajo de papeleo producto de las distintas presentaciones a realizar para conseguir fondos o presentarse a distintos tipos de convocatorias de evaluación.

Los estudios realizados muestran claramente una multiplicación del tipo de tareas que realizan o deben realizar los académicos. A la tradicional y principal función docente, se agregan otras que aunque no son novedosas pasan a incorporarse como parte del mandato o condición de existencia/supervivencia profesional. Nos referimos a las tareas de:

- Investigación: desarrollo de proyectos o participación en equipos de investigación y que incluye consustancialmente la publicación de trabajos en eventos académicos o revistas científicas;
- Extensión: acciones de vinculación de la universidad con su entorno;
- Transferencia: como forma de financiamiento alternativo y complementario;
- Gestión: participación en tareas de dirección de áreas, departamentos o facultades;

- Formulación y gestión de proyectos académicos o institucionales: como por ejemplo, procesos de autoevaluación institucionales o de acreditación de carreras ;
- Participación en comités de pares : en concursos académicos, en evaluación y acreditación externa de instituciones y programas, en comités académicos y editoriales, etc.;
- Derivadas de la internacionalización de la Educación Superior: enseñanza a grupos de extranjeros, en idiomas diferentes al del país, e otros países, participación en redes internacionales, etc.; y
- Otras

Ya hemos mencionado, asimismo, las condiciones de contratación derivadas de las limitaciones del financiamiento público de la educación superior y de la implementación de las carreras de posgrado y de modalidades de educación a distancia, sin el correspondiente presupuesto público para ello. Lo que favoreció mayores niveles de precarización y flexibilización de las condiciones de trabajo, el pluriempleo académico, el cambio en las identificaciones y grados de pertenencia hacia las instituciones.

En ese contexto y simultáneamente, se implementan nuevas formas de organización y gobierno institucional, vinculadas más estrechamente a criterios de eficiencia y de gerencialismo orientado hacia la obtención de resultados, la transparencia en el uso de los recursos públicos y la rendición de cuentas a la sociedad. Los académicos participan como parte de sus tareas en ellas y con estos criterios.

Un rasgo muy significativo de este proceso de transformación de la profesión académica es el hecho de que aquéllos que no son incorporados a la planta estable de las universidades, no gozan de los beneficios y prerrogativas que esa vinculación conlleva: beneficios sociales derivados de la condición asalariada, la estabilidad en los cargos derivados de concursos o interinatos y la posibilidad de participar de la vida político institucional como representante de sus claustros y la conducción de la institución, así como la posibilidad de elegir a quienes deban cumplir la función.

Todo este panorama presentado para el caso argentino es consistente con el que Enders y de Weert (2009) presentan en su estudio sobre la vida de los académicos. Allí señalan que en la mayoría de los sistemas universitarios se ha podido percibir las siguientes características que impactan en la profesión académica:

- Masificación y cambios en las características y expectativas de los estudiantes.
- Cambios en el financiamiento general de las universidades, y en los de docencia e investigación.
- Aumento de la rendición de cuentas y de la evaluación de la calidad.
- Procesos de transición de la regulación estatal asociada a los de los cuerpos profesionales como hacia otro tipo de regulación de carácter más híbrido, que incorpora al sector privado.
- Desarrollo de nuevos modelos de gestión y de gobierno, la incorporación de técnicas de gestión provenientes del sector privado, con el objetivo de cumplir con los desafíos y las demandas de la sociedad.
- Impacto en las instituciones de los procesos de internacionalización y globalización.
- Uso de tecnologías digitales de comunicación e información para la investigación y la docencia, incorporando nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje (virtuales).
- Aparición de una nueva relación entre las universidades, las empresas y el gobierno, y un nuevo conjunto de prioridades en las políticas concernientes a la educación superior y a la investigación, poniendo énfasis en la relevancia social del conocimiento.

En síntesis, la profesión académica se ha expandido de la mano de la masificación de la educación superior y del mayor acceso a la universidad. En ese marco los académicos han debido prepararse para atender más y nuevos perfiles estudiantiles, con novedosas formas de contratación –más parciales, precarias y flexibles– que no favorecen su pertenencia, identificación y compromiso institucional ni un pertinente desarrollo académico. De otro modo: un ambiente de contrataciones parciales pero de dedicaciones laborales plenas, en condiciones de lábil pertenencia institucional, con mayor cantidad y tipo de tareas, más competitivas y reguladas externamente más allá de las disciplinas de desempeño. El telón de fondo que estructura y amalgama este proceso de cambio es el de la mercantilización de la educación superior y de la profesión; lo que ha sido denominado por Slaughter y Leslie (1997) “Capitalismo Académico”¹⁴.

Para aquéllos que se desempeñan en el ámbito de la educación a distancia y en el nivel de posgrados, se agrega un nuevo modo de vinculación contractual, más inestable, ligado a la apertura de los programas en los que participan, sin los derechos económicos, políticos y sociales de un vínculo regular con la institución. Por tanto, más mercantilizado. En términos del rol, enfocado prioritariamente al dictado de clases, muy desvinculado del desarrollo de la investigación.

3. La investigación desarrollada: resultados¹⁵.

En nuestro país, el espacio de producción sobre la profesión académica es muy reciente. Existen algunos trabajos exploratorios o referidos a casos institucionales o disciplinares específicos. El primer estudio empírico de alcance nacional fue el desarrollado en el marco del Proyecto CAP, que permitió una primera comparación con países de la región como Brasil o México, así como con una importante cantidad de países del resto del mundo. En Argentina el tema de la Profesión Académica constituye un área de vacancia que, a la vez, limita la interpretación de los estudios que toman como objeto los cambios recientes en nuestro sistema de educación superior.

A partir de la encuesta nacional efectuada entre 2007-2008 (ver nota al pie 5) en el marco de ese Proyecto se dispone de valiosa información sobre los profesores universitarios en la Argentina (Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011 a y b; Perez Centeno y Aiello, 2010; entre otros). Asimismo, la investigación “La profesión académica en Argentina: hacia la construcción de un nuevo espacio de producción de conocimiento”¹⁶ se encuentra trabajando con esos datos de tipo cuantitativo y complementándolos:

- en términos de abordaje metodológico, incorporando estrategias cualitativas que permitan captar procesos micro-institucionales, perspectivas biográficas y prácticas discursivas de los propios profesores universitarios;
- en términos de escala, profundizando el conocimiento de la incidencia de factores institucionales y organizacionales sobre la definición de la profesión académica; y
- en términos de perspectiva geográfica, efectuando comparaciones entre la situación de universidades que operan en diferentes contextos y dinámicas socio-culturales dentro del país.

¹⁴ Concepto propuesto en su libro “Capitalismo Académico” para describir el desarrollo de acciones con la finalidad de atraer recursos para las universidades y sus investigadores y de una lógica mercantilista asociada a la tarea universitaria.

¹⁵ En este apartado, utilizaremos la tipografía itálica para citar textualmente expresiones de los académicos, recogidas durante las entrevistas mantenidas durante la investigación.

¹⁶ Proyecto PICT/ANPCyT (MINCYT) en el que participan las Universidades Nacionales de Catamarca, General Sarmiento, Tres de Febrero y Tucumán. 2009-2012.

Ese estudio -que está en su fase final de realización- está habilitando una comprensión más profunda de los resultados nacionales y una comparación más pertinente con los de otros países en el marco de los datos disponibles a nivel internacional.

La investigación que aquí se presenta, particulariza –como se ha mencionado- en el nivel de posgrados y en la educación a distancia de la universidad argentina desde una perspectiva cualitativa. En la actualidad, se encuentra en desarrollo una secuela de la misma con el objetivo de realizar un primer dimensionamiento cuantitativo de estos ámbitos de desarrollo de la profesión académica.

Como se observa, aun cuando se trata de un desarrollo incipiente, el trabajo realizado en vinculación con la red internacional se ha multiplicado al interior de nuestro país, constituyendo un espacio de estudio sobre la Profesión Académica argentina que sintoniza –y a la vez discute- con los desarrollos internacionales, aprovechando el trabajo empírico realizado y los datos disponibles. En este sentido, se ha gestado una comunidad académica, aún pequeña, alrededor de esta línea de investigación con participación de cuatro universidades nacionales -Tres de Febrero, General Sarmiento, Catamarca y Tucumán-. A esto debe sumarse la referencia a otro trabajo complementario y sustantivo en la temática que se desarrolla en el ámbito del CEDES/CONICET bajo la dirección de la Dra. Ana María García de Fanelli, que regularmente presenta resultados vinculados a su estudio acerca de la estructura ocupacional de los docentes universitarios de la Argentina¹⁷.

El estudio que aquí se presenta, de carácter exploratorio y cualitativo, se propuso comprender tanto las condiciones materiales objetivas como las condiciones simbólicas y subjetivas de producción del ejercicio académico. Su carácter exploratorio deviene de ser un tema escasamente indagado. Implicó, como modo de triangulación de la información, recurrir a diferentes métodos de indagación y diversos tipos de fuentes: análisis bibliográfico, veinte entrevistas en profundidad a académicos con desempeño en el nivel de posgrados y en la educación a distancia en carreras impartidas por universidades. La sistematización de los resultados permitió el desarrollo de una primera comparación con los obtenidos para académicos regulares del país en otras investigaciones.

A continuación presentaremos los principales resultados generales correspondientes a los académicos entrevistados en el marco de la investigación y que se desempeñan a nivel de posgrado y en educación a distancia.

a. La profesión académica en el nivel de posgrados

Un cuadro general de la academia en el nivel de posgrado para el país parece reproducir de manera exacerbada, la diferencia que existe en el nivel de grado entre las ciencias duras –por un lado- y las ciencias humanas y sociales –por otro-. En las primeras se apreciará, en términos generales, la conformación de cátedras y equipos de investigación con altas dedicaciones, donde el posgrado parece una instancia evolutiva de la carrera académica. En las ciencias blandas, el registro presenta una escena bien distinta: cátedras unpersonales, con dedicación (casi) exclusiva a la docencia y desempeño en varias universidades. Algo que en la superficie parece una comparación plausible también para el nivel de grado, pero que presenta importantes diferencias cuando se analiza con una profundidad mayor, como veremos. Debido a su

¹⁷ Nos referimos a sus trabajos publicados en el marco de los proyectos “Estructura ocupacional de los docentes de las universidades nacionales argentinas: Marco institucional y esquema de incentivos” de carácter nacional y “Academic profession salary and remuneration study”, de índole internacional.

significación, nuestra presentación se enfocará, principalmente, en este último grupo.

Un lugar común de la percepción académica respecto al interés en desempeñarse en el nivel de posgrados es el propio desarrollo profesional académico. Esta valoración del posgrado parece deberse tanto al hecho de que favorece un crecimiento particular como porque representa un ámbito de prestigio hacia el interior de la comunidad universitaria. Los contenidos que aparecen vinculados al crecimiento académico son: la mayor exigencia académica y especialización disciplinaria que favorecen; la existencia de un auditorio estudiantil más motivado, interesado y específico; así como una apertura hacia nuevas posibilidades académicas y profesionales. En efecto, los entrevistados mencionan que enseñar en posgrados suele ser una puerta de nuevas participaciones en otros posgrados, en proyectos interinstitucionales e, incluso, en acciones de transferencia (consultorías, desarrollo de proyectos de I+D, etc.), reforzando el posicionamiento académico individual.

En el imaginario de los entrevistados, el trabajo académico en el nivel de grado está vinculado al inicio de la carrera académica y a la formación profesional de los estudiantes y, cuando se lo compara con el posgrado, suele ser depositario de una mirada peyorativa en cuanto al nivel de dificultad y conflictividad que genera para el ejercicio docente debido al grado de infantilización y de baja formación de los estudiantes. Aunque un equilibrio en la participación en ambos niveles parece aceptable y deseable según su percepción, no es infrecuente la referencia al posgrado como vía de escape del grado.

Esta percepción de los propios académicos es, quizás, lo que explica algunas paradojas y la aceptación de una serie de condiciones contextuales que claramente, al compararlo con el desempeño en el nivel de grado, son desfavorables -como veremos a continuación- pero que no son mencionadas explícitamente. Nos referimos, fundamentalmente, a las condiciones de contratación y al tipo de inserción institucional que generan, y a la relación con la investigación.

La contratación e inserción institucional de los académicos

Un elemento sustantivo que define la profesión en este nivel educativo es el tipo de contratación: los académicos son contratados en el nivel de posgrado –mayoritariamente- a través de la facturación de sus servicios para el dictado de clases.

La razón principal que lo explica es la falta de presupuesto público para el nivel de posgrados que exige la consecución de fondos específicos por parte de las instituciones (o de los grupos académicos interesados en su desarrollo) para poder implementar programas de este nivel así como la imposibilidad de incorporar académicos con el propio presupuesto. Esto último ha implicado una generalización del ejercicio académico “liberal” por el cual los profesores son contratados sorteando restricciones de los límites impuestos por sus dedicaciones institucionales. Este tipo de inserción laboral, precaria, temporal, paga honorarios más altos que a nivel de grado pero sin los beneficios sociales que implica una contratación estable.

Como decíamos, esta es la situación mayoritaria; son excepcionales los casos en que la inserción en el posgrado es parte del cumplimiento de obligaciones (de docencia o de gestión) derivadas de la designación exclusiva. Para el resto, se trata de contratos de locación de servicios, temporarios aunque renovables. El registro de la investigación permite apreciar, sin embargo, una gran estabilidad y permanencia. En palabra de un entrevistado: “una alta estabilidad inestable”. Para este grupo, el posgrado representa, en lo económico, “un sobresueldo en blanco” ya que complementa otros ingresos personales, académicos o

no. Esta percepción parece vinculada al tipo de inserción institucional de cada académico: los que tienen mayores dedicaciones estables, tienden a subvalorarlo.

Para atender este inconveniente, por el lado de los ingresos, las universidades recolectan fondos para el dictado de carreras de posgrado entre los propios estudiantes, a través de convenios con instituciones públicas y privadas que tienen interés en ellos o bien con el apoyo de algunos programas públicos específicos que financian la formación de posgrado (como por ejemplo, el programa de becas del PROFOR del Ministerio de Educación o del CONICET).

Excepto para los posgrados con alto valor en el mercado e ingresos significativos, en general estos recursos son parciales, no permiten el sostenimiento de los programas sin el pago de aranceles por parte de los estudiantes. Para todos los académicos entrevistados, la lógica que ordena el desarrollo de las carreras es el de la oferta y la demanda: sin alumnos suficientes, los programas no pueden dictarse y se caen los contratos. En otras palabras, la posibilidad de participar en el dictado dura sólo mientras la carrera sea económicamente viable.

La falta de concursos para la cobertura de cargos en el nivel y el modo en que manifiestan los propios académicos haber accedido a los cargos (a partir de contactos personales o de pedidos institucionales derivados de la inserción en el nivel de grado), refuerza la percepción. Excepto quienes poseen dedicaciones exclusivas, el registro personal es de inserción temporaria.

La investigación realizada no permite saber si esto es efectivamente así -que los posgrados se sostengan exclusivamente con los ingresos derivados de los estudiantes- o si se trata de la mera percepción de los profesores. Algunos datos relevados e indicios muestran, paradójicamente, que se trata de un área muy rentable, que genera importantes ingresos a las universidades.

Las tareas académicas en el nivel de posgrado

El ejercicio académico en este nivel implica, no obstante, la participación en una muy diversa cantidad y calidad de tareas: gestión (dirección y coordinación de programas, dictado de clases, investigación, participación en diversos tipos de comités (académicos, editoriales o bien para evaluación de carreras, proyectos o cargos –concursos-), publicación de artículos, desarrollo de actividades de extensión y transferencia, dirección de tesis, y participación en redes profesionales o académicas.

Excepto para el caso de las ciencias duras, donde la investigación es consustancial con el posgrado, en las ciencias blandas la investigación está asociada –en general- a proyectos que se desarrollan a nivel de grado o en contextos diferenciados al de los posgrados. El estudio permite registrar una preocupación e interés de los académicos en este punto y una resolución casi individual de la cuestión frente a la falta de estructura investigativa en el nivel. Este vínculo con la investigación se “labiliza” cuanto más profesional es la disciplina de desempeño. Por contrapartida, debe señalarse que aparecen menciones a ciertos cambios observados en los últimos tiempos respecto de un mayor desarrollo de la investigación derivados de presiones externas a las universidades; como explicaciones se mencionan exigencias de los procesos de acreditación (CONEAU) y de una mayor disponibilidad de fondos para investigar.

Los académicos se refieren a este nivel como un ámbito que genera un grado muy alto de involucramiento. Si bien las contrataciones pautan el desempeño específico en una determinada cantidad de horas para el

dictado de clases, cuando describen las tareas que desarrollan y las implicancias académicas y profesionales personales, las responsabilidades y las tareas que desarrollan –mencionadas en párrafos precedentes–, claramente, más amplias. Además, genera un efecto laboral “bola de nieve” a partir de los contactos personales, académicos e institucionales.

Un rasgo importante del ejercicio en este nivel de educación es el mayor y creciente nivel de “internacionalización”, ya sea porque deban atender una proporción más grande de alumnos extranjeros, porque deban manejar bibliografía en diversos idiomas (tanto para la propia formación como para el trabajo con los estudiantes) como por el hecho de participar del dictado de seminarios en otros países o en proyectos de investigación internacionales. Algunas veces, esto implica el manejo de otra lengua: fundamentalmente del inglés y del portugués.

Cuando se refieren a la evaluación, los académicos no hablan de la evaluación curricular: se refieren a la evaluación de los programas en que participan y a la que se hace de su labor. En el primer caso, la referencia es hacia los procesos externos de acreditación implementados a través de la CONEAU. En el segundo, aparecen dos significantes con alto impacto: uno vinculado a los resultados generales del programa (cuántos alumnos aprueban y finalizan las carreras, etc.) y otro a la evaluación que realizan los estudiantes. Ésta parece poco estructurada -a través de encuestas y consultas asistemáticas- pero que, al menos en el imaginario, tienen un fuerte impacto en la continuidad del docente, en su recontratación. En la percepción de los académicos sobrevuela la lógica de satisfacción del cliente como reaseguro de fidelidad hacia el negocio, en tanto que la opinión de los estudiantes es muy considerada por las autoridades e instituciones a fin de asegurar un piso de calidad y de sostenimiento de los programas.

La condición ciudadana

Excepto para aquellos pocos que se encuentran concursados o que se desempeñan en el posgrado a partir de altas dedicaciones universitarias, el tipo de contratación e inserción institucional típica impide a los docentes del nivel de posgrado participar de las actividades ciudadanas de la universidad: representar al claustro docente y elegir las autoridades de la casa.

Debe señalarse que esto no es referido problemáticamente por la mayoría de los entrevistados. Por el contrario, quienes más valoran la posibilidad de participar son aquellos que disponen de la potestad. En los demás casos, al tratar la cuestión, se refieren a otros aspectos valorables o a un grado de contacto cercano, poco jerárquico y vertical, con las autoridades que favorece la posibilidad de plantear sus puntos de vista o de cierta expresión y canalización de necesidades y demandas, con relativa posibilidad de satisfacción. Tampoco es analizado, desde la perspectiva académica, en términos políticos generales aunque no faltan reconocimientos de que la situación no debiera ser la que rige.

b. La profesión académica en La educación a distancia¹⁸

La educación a distancia se ha instalado, en las últimas dos décadas, como una modalidad de enseñanza con peso propio en el contexto universitario, tanto a nivel internacional como nacional. Su desarrollo ha buscado,

¹⁸ Utilizaremos como sinónimos, en el contexto del presente trabajo, los conceptos de “educación a distancia” y “educación virtual”. Existen conceptualizaciones que las distinguen pero dado que no inciden en la presentación que aquí se realiza, se utilizarán indistintamente para facilitar la escritura del texto.

por un lado, incorporar una nueva y potente herramienta pedagógica pero, por otra parte, atender a sectores de la población que no son tradicionalmente alcanzados por los sistemas formales de educación o bien que su situación contextual les impide realizar estudios sistemáticos en el marco de formación tradicional.

En este marco se registra una significativa cantidad de cursos y carreras bajo esta modalidad en diversos niveles educativos, particularmente a partir del nivel secundario. Las universidades han creado trayectos de educación superior de pregrado, grado y posgrado, tanto total como parcialmente virtuales. En ocasiones, complementariamente, como apoyo didáctico para las carreras presenciales.

Sin embargo, a diferencia de las carreras presenciales, la formación a distancia no es gratuita para los estudiantes de universidades nacionales en nuestro país, aun cuando se trate de carreras de grado (un nivel históricamente gratuito en Argentina). La explicación a ello se encuentra en sus altos costos derivados de las plataformas tecnológicas que requieren para su funcionamiento, de las estructuras institucionales necesarias para administrarlas y los recursos profesionales que demandan, así como del costo inicial que requiere el desarrollo técnico de los cursos, previo a su dictado. Por otra parte, al igual que hemos señalado para el nivel de posgrado, no existe presupuesto público para esta modalidad de formación.

A pesar de ello, aún con estas dificultades y con las que genera la falta de una cultura de aprendizaje informatizada que prescindiera del contacto pedagógico interpersonal presencial y de una ajustada formación docente, las universidades se han esforzado en montar estructuras de educación a distancia generando una fuerte expansión. El Estado ha buscado intervenir en la calidad de sus propuestas a través de la evaluación de las propuestas institucionales, de grado y posgrado, creando normativa y estructuras específicas de evaluación.

En términos generales, plantean que *“es más exigente pedagógicamente y requiere mayor esfuerzo y dedicación personal que la modalidad presencial”*. Sin dejar de reconocer sus límites, los académicos visualizan la educación virtual como el futuro, como una herramienta de muy alta potencialidad y enriquecimiento pedagógico y académico. Particularmente, a medida que ellos mismos se involucran con la modalidad y sus recursos didácticos multimediales. De hecho, aunque promueven como situación ideal, una integración de ambas modalidades –ya sea incorporando instancias presenciales a la formación virtual y viceversa- plataforma y alguna instancia presencial, hay quienes preferirían dedicarse exclusivamente a este tipo de formación.

Contratación e inserción institucional

Por la misma razón que en el nivel de posgrado, el tipo de contratación típico es la locación de servicios que abona honorarios tanto para el diseño de módulos de formación (previo al dictado de cursos) como para la tutoría de grupos de estudiantes (durante el dictado). En este sentido, comparten la precariedad laboral –temporalidad, falta de percepción de beneficios sociales, de ejercicio “ciudadano” institucional- con sus derivaciones. Este tipo de vinculación contractual se mantiene aún en los casos de profesores establecidos institucionalmente, concursados regularmente, como si se tratara de una actividad desligada de la labor académica regular.

Cuando caracterizan el tipo de trabajo que desarrollan mencionan que, en realidad, son contratados menos tiempo del realmente necesario para hacer una tarea correcta, con la debida dedicación y sin la posibilidad de disponer de ayudantes de cátedra. De hecho, mayoritariamente, las cátedras son unipersonales; a lo

sumo, los cursos son desdoblados bajo la atención de dos tutores que conforman, en sí mismos, una cátedra cada uno.

Los contratos rigen sólo mientras dura el dictado y, aquí también, sobrevuela la vigencia del mercado como organizador de la actividad: sin alumnos, no hay cursos ni contrataciones (una entrevistada, incluso, denominó a su asignatura como “commodity”). La dedicación demandada es parcial, para la atención de un curso, y el pago depende de la cantidad de alumnos que se disponen. De hecho, en ocasiones, los honorarios mensuales fluctúan en función de las altas y bajas de estudiantes producidas durante el dictado.

Los profesores entrevistados suelen tener otras actividades académicas y profesionales. Una valoración positiva que realizan de la modalidad –además de su interés personal en la modalidad- es la posibilidad de auto administrar los tiempos de trabajo ya que pueden regular el momento en el cual acceden al campus virtual para intervenir. Lo que favorece la posibilidad de mantener otros trabajos.

Otro aspecto positivo señalado es la posibilidad de inserción que generan: para varios entrevistados, particularmente para los más jóvenes y para los adultos que no han desarrollado una carrera académica, es una vía posible de incorporarse a la docencia universitaria. Imaginan, incluso, que en el futuro podrían pasar a otros ámbitos más tradicionales de la institución. Simultáneamente, varios docentes mencionan haber llegado a la enseñanza a distancia a partir de su trabajo en la educación presencial, cuando se convirtieron en virtuales carreras presenciales o cuando las instituciones crearon nuevos proyectos y convocaron los profesores que disponían. Son excepcionales los casos en que el desempeño en este tipo de formación se debe a desarrollos vocacionales específicos.

El estudio permite registrar el hecho de que, en ocasiones, las universidades quedan muy expuestas afectando su imagen. No es infrecuente que la apertura de cursos se defina casi sobre la hora del inicio, a la espera de conseguir los mínimos de estudiantes necesarios para su dictado, lo que genera –cuando no logran conformarse los grupos- inconvenientes con los que efectivamente se inscribieron y abonaron así como con los docentes que tenían comprometido el tiempo para dictarlo y que ven caída su contratación. En otros casos, la falta de estructuras de cátedras impide atender situaciones de emergencia que impidan contar con el docente contratado o comprometido. La principal vía de acceso a este tipo de inserción, el contacto personal, amortigua la posibilidad de situaciones disruptivas ya que se producen en el marco de redes y compromisos interpersonales.

El pago habitual no es necesariamente ventajoso –en comparación con la modalidad presencial-, excepto que *“no se le dedique lo necesario”* o si *“no hay actualización de los materiales”*. En general, los profesores manifiestan que *“se debería pagar más la virtual”*. Aunque a veces la tarea académica presencial es ad honorem y la virtual nunca lo es, las posiciones parecen divididas a la hora de la comparación: algunos enfatizan los beneficios sociales y la continuidad laboral que caracteriza la educación presencial, otros entienden que la libertad horaria y de no requerir traslados hacen más conveniente la enseñanza virtual y para algunos no hay manera de comparar una cosa y otra.

Tareas académicas en la educación a distancia

Como hemos mencionado, las tareas centrales de un académico que se desempeña en la educación a distancia es la docente (para desarrollar y actualizar módulos o bien conducir los cursos) o la gestión académica (coordinar el trabajo de los docentes involucrados, evaluar, etc.). La gestión está delegada

en estructuras profesionales que incluyen, entre otros, a responsables administrativos, informáticos, diseñadores, pedagogos y especialistas en educación a distancia.

La investigación está totalmente desligada, no parece ser una dimensión académica de la tarea. El concepto de investigación sólo aparece asociado a la actualización y mejora de la propuesta didáctica en la educación a distancia o idealizada, como un deseo no plausible. Cuando se trata de cursos de posgrado, la investigación se vincula a la investigación desarrollada en el ámbito de la formación presencial. Esto es, quizás, por el hecho de que la mayoría de las carreras de posgrado virtuales referidas durante la investigación disponen de versiones presenciales.

Los cambios experimentados en las tareas a lo largo del tiempo mencionadas por los académicos se refieren al crecimiento del sector (*“hay cada vez más cursos y trabajo”*), a la propia actualización de los materiales de enseñanza y actualización de los cursos o bien a las mejoras de las plataformas de enseñanza que demandan adaptaciones individuales para su uso y aprovechamiento.

Para los docentes la principal diferencia entre los dos tipos de modalidad es el contacto y la inmediatez. Esta falta de concurrencia en el espacio y el tiempo propio de la virtualidad obliga a desplegar una serie de recursos que no suelen desarrollarse a nivel presencial, produciéndose una riqueza pedagógica y didáctica, que mejora el desempeño docente. Especialmente, cuando esas capacidades y recursos son incorporados, posteriormente, a la enseñanza presencial.

Los docentes señalan que se aprecia una creciente capacidad de formación a distancia por parte de nuevos grupos de estudiantes y docentes. Cuando esto sucede, la valoración de lo presencial pierde terreno frente a lo virtual (*“la virtualidad requiere mayores habilidades pedagógicas pero es un desafío y una posibilidad de mejora profesional”, “la educación a distancia, en esta época, no tiene retorno”*).

La evaluación

Durante las entrevistas, fué significativa la mención a la evaluación de la labor docente vinculadas a las herramientas informáticas de monitoreo y consulta. Las plataformas virtuales permiten el desarrollo de políticas de consulta a los alumnos-usuarios (del estilo de monitoreo del nivel de satisfacción de los clientes) pero también realizar seguimiento de las intervenciones docentes, la frecuencia de su conectividad y la calidad de sus intervenciones. Además del nivel de aprobación de cada uno de los cursos que aparece como un factor presente en la apreciación de los profesores.

Este tipo de seguimiento, transparente (en el sentido de que es invisible para los docentes) tiene eficacia; aunque no pueden saber el grado de análisis institucional de esa información, aparece como supuesta, quizás por el hecho de que ellos mismos pueden hacerlo respecto de los estudiantes y sacar conclusiones al respecto. El comentario general es que esa evaluación existe y, aunque no sistemática, se realiza. En muchos casos, nunca se produce un trabajo institucional al respecto; apenas comentarios informales o bien frente a situaciones críticas.

4. Reflexiones finales: perspectivas de la profesión académica no estructurada.

Por distintos motivos, el desarrollo del nivel de posgrados y de la modalidad no presencial de enseñanza se presentan como estratégicos para el desarrollo educativo de nuestro país. No sólo por el muy fuerte

crecimiento que han tenido –cada una por su parte- a nivel internacional y que inscriben una tendencia general de la que el país no debiera desentenderse ni rezagarse.

Por un lado, la universidad debe cumplir con nuevos desafíos que la sociedad plantea. Fernández Lamarra (2010) señala que

las características de la sociedad del conocimiento y de la tecnología, así como los desafíos actuales que se presentan a las instituciones de educación superior, deben llevar a replantear el rol de la universidad en cuanto a la creación, gestión y difusión de los nuevos conocimientos, por lo que las funciones de investigación y de extensión-transferencia y de gestión deben articularse fuertemente con la docencia, enriqueciéndose mutuamente (p. 22).

Y, por otra parte, aun cuando la última década vienen realizado un significativo esfuerzo de inclusión que involucra también a la Educación Superior, “la democratización de la educación superior, con garantía de acceso, permanencia y finalización en las instituciones de educación superior de grupos socialmente marginados, aún representa un problema central a ser resuelto en la mayoría de los países de América Latina” (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011, p.9).

Ambas cuestiones –la necesidad de desarrollar la investigación y la profundización de los procesos de inclusión- impactan decididamente en los ámbitos educacionales que estamos analizando. En primer lugar, en el nivel de posgrados ya que ha de ser el ámbito privilegiado de desarrollo de la investigación. Es el espacio del sistema educativo que tiene la responsabilidad de formar los investigadores a través de las carreras de maestría y doctorado, y que habrá de alojar los equipos de investigación que desarrollen investigaciones de punta. Y, la educación a distancia, como herramienta que favorezca la atención de sectores sociales que no logran ser adecuadamente alcanzados por los sistemas tradicionales de formación, así como para generar nuevas y mejores herramientas de enseñanza y atender grupos específicos que no puedan participar de instancias de formación sistemáticas presenciales.

Dado que ambos son objetivos prioritarios de las políticas educativas nacionales, el desarrollo de ambos sectores debería ser parte de la agenda político-educativa de gobierno e implicar el diseño e implementación de políticas específicas sistemáticas. Si se coincide en esto, llama la atención –entonces- el diagnóstico situacional que la investigación realizada presenta: dos sectores que, a diferencia de otras áreas de la educación superior universitaria, se encuentran altamente “mercantilizados”, librados al juego de la oferta y la demanda, y con formatos de contratación académica muy precarizados. Aunque existen áreas disciplinares o ejemplos institucionales¹⁹ que por su excepcionalidad confirman la regla, en términos generales, el dictado de los programas dependen de su autosostenimiento, discontinuándose cuando no hay condiciones que aseguren su viabilidad económica y mantienen modalidades de contratación temporarias, a través de locaciones de servicio para el dictado de clases, sin los beneficios sociales derivados ni la posibilidad de participar activamente de la discusión político institucional a través de la representación de su claustro o de la elección de autoridades. El hecho de que se trate de sectores en crecimiento, mantiene cierta permanencia de los profesores en los cargos a pesar de la inestabilidad propia de este tipo de vínculo contractual, pero su sostenibilidad en el tiempo no debe presuponerse.

Aunque existen diversas iniciativas e intervenciones del Estado en términos de la regulación, aún se está

¹⁹ Nos referimos a las ciencias duras –en tanto disciplinas- y a casos institucionales específicos que han regularizado la situación académica de los docentes, efectivizando designaciones académicas en el nivel de posgrado o en trayectos de formación a distancia como parte de la carrera docente, inclusive, a través de concursos.

lejos de contar con una política consistente que favorezca un desarrollo pertinente, en ambos campos, en dirección a los objetivos sociales que hemos mencionado. Un ejemplo en este sentido, es la ausencia de la preocupación por ambos espacios en los diversos proyectos de reforma de la Ley de Educación Superior actualmente presentados al Congreso de la Nación.

Por lo mencionado, esta problemática merece y requiere profundizarse en su estudio. En términos de la profesión será necesario -por ejemplo- precisar el volumen de académicos que se desempeñan tanto en el nivel de posgrados como en la educación a distancia, dando continuidad y mayor alcance a los estudios que se vienen desarrollando a nivel nacional e internacional, acerca de la profesión académica universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Ed. Al Margen.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Second edition. Buckingham: The Society for Research into Higher Education - The Open University Press.
- Becher, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos". *Rev. Pensamiento Universitario*, Año 1, N° 1. Noviembre.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2nd edition). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Bourdieu P. (1983) "Campo de Poder y Campo Intelectual", *Folios*, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, (14):19-47.
- Bourdieu, P. (1989). *Homo Academicus*. Stanford University Press, California.
- Boyer, E., Altbach, P. & Whitelaw, M. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chiroleu, A. (2002). "La Profesión Académica en Argentina". *Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina*. Mayo. Accesible en <http://www2.uerj.br/proealc>
- Clark, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Princeton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.
- Enders, J. and De Weert, E. (2009). *The changing academic face of academic life*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Escotet, M.A. (2006). *Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad*. En: *GUNI, La Educación Superior en el Mundo: la financiación de las universidades*. Madrid: Mundiprensa.
- Fernández Lamarra, N. (2003) *La Educación Superior Argentina en Debate. Situación, problemas y perspectiva*. EUDEBA-IESALC/UNESCO. Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, N. (2007) *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*, Buenos Aires: EDUNTREF-IESALC/UNESCO.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas*. México: ANUIES.
- Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M.F. (coord.) (2011). *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Comp.) (2012) *El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Ginés-Mora, J. (2005). *Educación Superior. Convergencia América Latina-Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Buenos Aires: Comisión Europea-UNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2007) *Necesidades de formación docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el contexto de la educación superior argentina*. AECI. Barcelona, 2007.
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2011). *La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada*. *Revista Educação (UFSM)*. v. 36, nº. 3, pp.351-363, set./dez. 2011.

Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2011). Situación actual de la profesión académica universitaria en Argentina. En: Mainero, N. (Comp.), Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria/UNSL.

García de Fanelli, A.M. (2005) Universidad, Organización e incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires: Miño y Dávila -Fundación OSDE.

Gibbons M. et al. (1994). Evolution of knowledge production. En Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow. The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.

Henkel, M. (2000). Academic Identities and Policy Change in Higher Education. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Kenoy, T. (2005). Facing Inwards and Outwards at Once: The liminal temporalities of academic performativity. Time & Society, VOL. 14 No. 2/3, pp. 303-321.

Leal, M. y Robin, S. (2006) La educación Superior en Tucumán. Escenarios, políticas de reforma y cambios institucionales. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras (U.N.T).

Marquina M. y Fernandez Lamarra, N. (2008) "The Academic Profession in Argentina: Characteristics and Trends in the Context of a Mass Higher Education System" Trabajo presentado en la Conferencia Internacional The Changing Academic Profession in International, Comparative and Quantitative Perspectives. RIHE, Hiroshima University and Hijiya University, Hiroshima, 28 - 30 de enero.

Neave, G. y Van Vught, F. (1991). Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa. Barcelona: Gedisa.

Perez Centeno, C. y Aiello, M. (2011). La formación de posgrado de los académicos argentinos. En: Mainero, N. (Comp.), Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria/UNSL. ISBN 978-987-1852-01-7.

Polanyi, M. (1962). The republic of science: its political and economic theory. En Minerva 1 (1). 54-73.

Prego, C. y Prati, M. (2007). Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades. En: P. KROTSCH, A. CAMOU Y M. PRATI, Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina.

Rama, C. (2009). La tendencia a la internacionalización de la educación superior. En Fernández Lamarra, N. (coord.). Universidad, sociedad e innovación en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda". Caseros: EDUNTREF.

Seoane, V. (1999). Organización académica, valores y creencias: las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia. En: G. Tiramonti, C. Suasnabar y V. Seoane: Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional. Serie Estudios e Investigaciones, No 38. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Suasnabar, C. y otros (1999). Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes - investigadores de la UNLP. En: G. Tiramonti, C. Suasnabar y V. Seoane, Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional. Serie Estudios e Investigaciones, No 38. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Weber, M. (1983). La ciencia como profesión. En: Weber, M. El trabajo intelectual como profesión. Barcelona: Editorial Bruquera.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge los avances de un proyecto de investigación denominado "Hacia un modelo de evaluación de los Institutos de Formación Docente", desarrollado durante el período 2010-2011, y actualmente está en su segunda etapa, hasta el 2013. Entre sus objetivos, la primera etapa del proyecto se propuso clasificar, sintetizar y analizar las normativas y experiencias relacionadas con la evaluación y la acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), aspecto que será presentado en este trabajo. La investigación en curso plantea la necesidad de establecer una primera aproximación descriptiva tanto de las normativas a nivel nacional, provincial y de los organismos de coordinación federal, como de las prácticas de evaluación y acreditación desarrolladas. Por otro lado, y para alcanzar los objetivos relacionados con la percepción de los distintos actores sobre los procesos de evaluación de los ISFD, se prevé el despliegue de estrategias que permitan abordar la comprensión de los procesos.

1. LA EVALUACIÓN EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. BREVE PERSPECTIVA.

Para comenzar con la exposición de la temática es necesario, en primer lugar, hacer referencia a algunos de los cambios experimentados por las instituciones de educación superior en Argentina así como en la mayoría de los países occidentales, durante los últimos 25 años. Las principales transformaciones fundamentalmente han tenido que ver con la nueva relación y regulación que se comienza a establecer entre las instituciones de educación superior y el Estado (Neave, 2001).

Dicha relación entre el Estado y las instituciones de educación superior ha empezado a mutar a partir de lo que Guy Neave (2001) definió como la aparición del "Estado Evaluador". Este tipo de regulación se caracteriza por lo que se denomina control "ex post" de las actividades educativas, en el marco de una mayor capacidad de las instituciones para plantearse sus propios objetivos.

El tipo de evaluación que se ha implementado en los sistemas de educación superior ha dependido de los contextos específicos de cada sistema y subsistema. Pero en el ámbito de la evaluación educativa se pueden identificar dos finalidades claramente diferentes en donde recae la fundamentación de estos procesos: la mejora de la calidad formativa, por un lado, y la de rendición de cuentas o sumativa, por otro (Rodríguez Espinar, 1997). Esta última es un discurso administrativo sobre la práctica, sobre cómo el control de la práctica educativa se desarrolla, en el gobierno de las relaciones de poder. Por otro lado, la formativa es una práctica colaborativa, crítica pero constructiva, que pretende contribuir a la mejora, y que basa este potencial en un diálogo de igualdad entre participantes y evaluadores, abierto, tolerante y responsable (Angulo Rasco, 1995).

¹ Los autores son docentes investigadores del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Sede de Posgrados, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En ambos tipos de evaluación, la información que se produce y se intercambia, está relacionada con una forma específica de toma de decisiones sobre la realidad a evaluar. Pero a la búsqueda de la mejora, la evaluación formativa en educación superior ha querido introducir una nueva finalidad: generar cultura de la calidad, de la autorregulación y de la revisión de las instituciones y de los programas en base a auto-estudios.

A su vez, las diferencias en el intercambio de información y en la relación de las partes o agentes involucrados en la evaluación implican que, para la evaluación formativa, es necesario establecer un contexto de confianza. Esto es fundamental para que la unidad evaluada, una institución, un centro o una carrera, pueda compartir información y visiones de su realidad sin perjuicio de que sea sancionada por ello. Por el contrario, el fundamento de la evaluación sumativa tiene relación con un momento de desconfianza sobre el nivel de calidad, ya sea de todo el sistema o de algunas de las unidades que lo componen o lo pudieran llegar a componer.

La evaluación de la calidad, en este contexto, es un proceso sistemático para valorar una institución, una unidad (por ejemplo, un departamento) o un programa, a partir de datos cualitativos y cuantitativos, ligándose con constataciones internas o externas sobre la unidad a evaluar (Westerheijden, 2004). Los dos mecanismos o instrumentos de evaluación de las instituciones y de los programas más utilizados son la acreditación y la evaluación institucional. La acreditación es una comunicación oficial – por parte de un organismo público o uno privado autorizado – de reconocimiento de la calidad de una unidad o programa educativo. Las acreditaciones son juicios externos basados en un proceso fiable de evaluación de la calidad. Normalmente, están asociados a conocimientos disciplinares.

La evaluación institucional, por otro lado, es un proceso de evaluación que se orienta al establecimiento de las mejores condiciones para el desarrollo de procesos orientados a la calidad. No se plantea sólo como un juicio de valor, sino también como una práctica educativa orientada a establecer un “espiral de la evaluación de la calidad” (Aiello, 2005). En este marco hay una relación especial entre acreditación y evaluación institucional. La primera normalmente se centra en una evaluación externa de un programa disciplinar (generalmente), mientras que la segunda se centra en el proceso para analizar cómo mejorar las condiciones de las actividades educativas. Una es necesariamente externa, la otra necesita de participación activa de los agentes ligados a ella. Recurren a diferentes dinámicas: control externo por un lado y autoevaluación por el otro. Y con diferentes consecuencias: directas, producto de la resolución de acreditación, o indirectas, producto de las recomendaciones o planes de mejora en la evaluación institucional.

Finalmente, desde el punto del sistema educativo, se establece un modelo de evaluación según el diagnóstico que se percibe. Si se pretende asegurar un básico nivel de calidad pues se tiene dudas de que los programas o las instituciones alcancen los estándares mínimos – si fuera de máximo se dejarían a muchos programas o instituciones por fuera del sistema - se recomienda establecer un sistema de acreditación (Kalkwijk, 1998); si se pretende que las propias instituciones generen dinámicas de búsqueda de la calidad, se recomienda un proceso de evaluación institucional (Westerheijden, 2004).

Desde hace 25 años hasta la actualidad se han ido integrando dos áreas educativas específicas: los estudios sobre la evaluación de instituciones educativas, y la conformación de la educación superior como campo específico de análisis. Desde el campo de la educación superior y de su evaluación en Argentina se pueden citar muchos trabajos. Sin embargo, la mayoría de ellos se centran casi exclusivamente en la evaluación de carreras e instituciones al nivel universitario – el cual está coordinado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) –, dejando de lado el amplio espectro de la educación superior, y específicamente a los Institutos Superiores de Formación de Docentes (ISFD) –dependientes de los esta-

dos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y coordinados a nivel nacional por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) –. No obstante, puede señalarse la existencia de algunos trabajos de investigación que de diferente manera abordan la temática en cuestión, como los de Feldfeber y Andrade Oliveira (2006), Feldfeber (2007), Menghini, R. (2004) y Robin, S. (2006), entre otros. Asimismo, se pueden también mencionar algunos informes descriptivos que también enriquecen el conocimiento sobre la temática, como el de Alcaraz, García y Madoery (2005), Cámpoli (2004) y del Ministerio de Educación Nacional (2001).

En este contexto, la investigación en curso se propone profundizar en el estudio de los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de formación docente en Argentina, desde el inicio de dichas experiencias, es decir, desde la década de los '90, hasta la actualidad.

2. LA EVALUACIÓN DE LOS ISFD: UN PRIMER ANÁLISIS DOCUMENTAL

Tal como fue señalado en la introducción, en este escrito se presenta un avance de la primera etapa de investigación, donde se analiza la política educativa en torno a la evaluación y acreditación de los ISFD en Argentina en base a la revisión de normativa a nivel nacional. Para ello se han establecido dos períodos analíticos. El primero abarca la década de los '90 hasta el 2002 y el segundo va del 2003 al 2010. Se ha elegido este recorte temporal por tratarse de dos períodos diferenciados en términos de las orientaciones que en ambos casos sigue la política educativa a nivel nacional. El rasgo distintivo del primer período analítico es la instalación de nuevas configuraciones educativas (no sólo normativas sino más bien discursivas) que operan como mecanismos de regulación de las prácticas pedagógicas. Tal es el caso del discurso sobre la “calidad de la educación”, y en este sentido la evaluación y la autonomía institucional como instancias privilegiadas para su logro o mejoramiento, la cuestión de la equidad, eficiencia y eficacia, entre otros (Grandoli, 2010). El segundo constituye un período que se caracteriza por la *repolitización de las políticas*, es decir, comienzan a pensarse las orientaciones educativas no desde una concepción técnica, como en el período anterior, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política (Senén González, 2008).

2.1. Las políticas educativas durante la década de los '90

El primer período analítico se inscribe en el marco de la Reforma Educativa desarrollada en nuestro país, que tuvo su punto más álgido entre los años 1992 y 1995. Dicha reforma finaliza un proceso de descentralización del sistema educativo argentino, a partir del cual se transfieren a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires las instituciones que aún quedaban bajo la órbita del estado nacional, es decir, se traspasa el nivel secundario y el tradicionalmente llamado nivel “terciario”. Posteriormente se sancionarían los dos elementos normativos más importantes de este primer período analítico: la Ley Federal de Educación (LFE), actualmente derogada, y la Ley de Educación Superior (LES), aún vigente

Ambas leyes constituyeron los pilares normativos que dieron fundamento a las posteriores regulaciones del período, en torno a la formación, evaluación y acreditación de los ISFD, entre otras. En términos generales, la LFE regulaba el conjunto del sistema educativo, mientras que la LES sólo se ocupa del subsistema de educación superior, es decir, del nivel terciario y universitario.

El análisis de la LFE, la LES y los consiguientes Acuerdos del Consejo Federal de Educación (órgano de coordinación y concertación de la política educativa nacional), dará indicios sobre la evaluación y acreditación de las instituciones de formación docente en Argentina.

Podría afirmarse que de la mano de la LFE, sancionada en 1993, se instala legalmente en el escenario educativo argentino la cuestión de la evaluación como mecanismo de aseguramiento de la calidad de la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes (con excepción del universitario):

“Artículo 48°- El ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

(...)

Artículo 49°- La evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente.”²

Merecen destacarse dos aspectos relevantes de los fragmentos transcritos. En primer lugar, se observa que el texto del articulado refiere a la evaluación como un mecanismo de “control” de la formación que se imparte, lo cual exige constatar su adecuación con lo que dicta la ley. En este sentido, puede sugerirse que la evaluación no es concebida una instancia propia o inherente a la formación, sino más bien un mecanismo de control exterior al sujeto evaluado, ad-hoc y ex post facto.

En segundo lugar, la norma designa diferentes atributos y responsabilidades para llevar adelante la tarea evaluadora. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional, por un lado, se propone la creación de una Red de formación, perfeccionamiento y actualización docente y no docente (que luego llevaría el nombre de Red Federal de Formación Docente Continua –RFFDC-), situada en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE). Por otro lado, se atribuye la “evaluación y control periódico de la calidad” en cada una de las jurisdicciones, niveles y regímenes de formación.

Virando ahora el foco del análisis hacia la LES, sancionada en 1995 y aún vigente, se observa que la cuestión de la evaluación y acreditación de los institutos de formación docente aparece en la norma sólo de manera tangencial, puesto que se estipula su realización según los criterios que acuerde el CFE. Al respecto, cabe destacar los artículos 18 y 21 de la ley, en los cuales se establece que la formación docente deberá realizarse en los institutos que integren la Red Federal – o en universidades que ofrezcan dicha formación –, al tiempo que las provincias y Municipalidad de Buenos Aires deberán arbitrar los medios para garantizar el perfeccionamiento, la actualización y promover la investigación educativa.³

Ambas normas, es decir, la LFE y la LES, dieron lugar a la aprobación de los Acuerdos N° 3, N° 9, N° 11 y N° 14

² Ley Federal de Educación N° 24.195

³ Artículo 18: La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.

Artículo 21: Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras. (Ley de Educación Superior N° 24.521)

del Consejo Federal de Educación. Tales Acuerdos adquieren singular relevancia puesto que a través de ellos se establece la reestructuración de la formación docente inicial y continua, a la vez que se designan mecanismos para la evaluación y acreditación de la formación y de los institutos. A continuación se presenta cada uno de los Acuerdos enunciados en relación con la temática de evaluación del los ISFD, es decir que el aspecto curricular será dejado de lado.

El Acuerdo N° 3, aprobado mediante Resolución de CFE N° 32, data de octubre de 1993 y fue denominado “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”. Lo novedoso de este documento es que, a partir de allí, la Formación Docente se caracterizaría según cuatro instancias diferenciadas: formación de grado, perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes. Es decir que se intentan integrar las diferentes etapas de la formación docente en una propuesta articulada.

La capacitación será concebida como una forma de “reconversión” de la formación docente, en virtud de las nuevas exigencias pedagógicas y laborales derivadas del cambio de estructura académica que introduce la LFE⁴ (Ministerio de Educación de la Nación, 2001).

Los criterios de organización y puesta en funcionamiento de la Red de Formación se establecen en el Acuerdo N°9, aprobado en junio de 1994, mediante la Resolución de CFE N° 36. En dicho documento, la Red se define como “un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación”.

Con el propósito de organizar el sistema formación docente continua, el documento establece la creación de 23 cabeceras jurisdiccionales, una en cada provincia, y una cabecera nacional, ubicada en el Ministerio de Educación, con responsabilidades de “coordinación” y “asistencia técnica y financiera”. Entre las funciones de las cabeceras provinciales se destacan “acreditar y registrar las instituciones provinciales que se le incorporen a la red”, “brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la Red” y “evaluar las instituciones de las respectivas provincias”.

Asimismo, en dicho documento se establecen los criterios que cada cabecera provincial deberá considerar para la acreditación de los institutos de formación docente, oficiales y privados. Ellos son:

- a) la calidad y la facilidad del proyecto pedagógico-institucional de cada establecimiento;
- b) la titulación de nivel superior (universitario y no universitario) de su personal directivo y docente de cada establecimiento;
- c) la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico -cultural de la zona/región;
- d) la producción pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza, etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio - económico - cultural de la zona/región;

⁴ Es preciso señalar que la LFE introduce una nueva estructura académica, de carácter ciclado. Es decir, a la tradicional escuela primaria de 7 años y posterior secundaria de 5 se aplicó un nuevo régimen –y ampliación de la escolaridad– que consistió en una educación general básica de 9 años, dividida en 3 ciclos de 3 años cada uno, y luego una educación polimodal de 3 años.

e) la evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación de cada establecimiento, conforme las condiciones socio-económico-culturales de la población atendida y la diversidad de ofertas de estudios de nivel superior disponible en cada zona/región;

f) la cantidad, las características y los resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizadas por cada establecimiento;

g) las características de las relaciones entre cada establecimiento y las demás instituciones educativas de la comunidad atendida, en particular a través de la inserción y calidad de sus egresados;

h) las características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida;

i) la cantidad y las características de los servicios de extensión comunitarios ofrecidos por cada establecimiento.

Según el documento, el objetivo que se persigue con estos criterios es la conformación de una "imagen objetivo" de los establecimientos de formación docente. Agrega también que, en el caso de instituciones existentes, se evaluará prioritariamente el criterio a), referido al proyecto pedagógico-institucional del establecimiento, mientras que la acreditación de los institutos creados con posterioridad al acuerdo deberá tomar en consideración los incisos a), b) y c), siendo los dos últimos referidos al personal docente y directivo del establecimiento. Es decir que la acreditación sería más rigurosa para los nuevos institutos.

Por otro lado, el Acuerdo N°9 señala que a fin de llevar adelante los procesos de acreditación, "cada establecimiento deberá asumir compromisos a efectos de alcanzar mejores condiciones en los parámetros enumerados"⁵. Este aspecto resulta significativo en la medida que deja traslucir la lógica "externa" de los procesos de evaluación y acreditación, en tanto se concibe a los actores institucionales como meros "ejecutores" de los criterios preestablecidos, enumerados más arriba.

El Acuerdo N°11, aprobado en septiembre de 1996 mediante Resolución de CFE N°52, se denomina "bases para la organización de la formación docente". Este documento repasa los criterios de acreditación expuestos en el acuerdo anterior, es decir que los ratifica, y además especifica los diferentes tipos de instituciones de formación docente. Asimismo, aborda la organización curricular y las instancias de formación docente continua.

Finalmente, el Acuerdo N°14, aprobado en octubre de 1997 mediante la Resolución de CFE N° 63, aborda la transformación gradual y progresiva de la formación docente continua. En relación con la evaluación y acreditación de la formación docente y sus instituciones, el documento señala: "Es necesario establecer procedimientos transparentes que garanticen la pertinencia y la calidad de la Formación Docente Continua. Para ello, se adoptarán parámetros comunes frente a los cuales las ofertas de cualquier institución puedan evaluarse y mejorarse"⁶. Nótese que en la cita transcrita se presenta y refuerza la idea de evaluación como una herramienta para la mejora de la calidad educativa.

A diferencia del documento anterior, que establecía de forma general y un tanto imprecisa los criterios de evaluación y acreditación de los institutos de la RFFDC, el Acuerdo N° 14 desglosa y presenta con mayor grado de detalle cada uno de ellos. Es decir que se avanza significativamente en el desarrollo de criterios de evaluación y acreditación de los institutos de formación docente. De este modo, la sucesiva sanción de

5 Resolución CFE N°36 - Documento A9 (Junio 1994)

6 Resolución CFE N° 63/97 – Documento A14 (Octubre 1997)

los Acuerdos del CFE va instalando con creciente firmeza la cuestión de la evaluación y acreditación de los ISFD, estableciendo criterios que orientan taxativamente su evaluación a partir de diferentes instancias y órganos de control.

Otro documento importante del período que avanza en esta línea de política educativa, también aprobado por el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 83/98), es el número 2, correspondiente a la serie E. Dicho documento, por un lado establece los "criterios para la conformación y el funcionamiento de las Unidades de Evaluación de la Red Federal de Formación Docente Continua", y por otra parte habilita la creación de un registro nacional de evaluadores.

En cuanto a lo primero, el texto de la norma establece que las Unidades de Evaluación estarían integradas cada una por siete miembros y deberían conformarse preferentemente para grupos de provincias, aunque se habilita la conformación de una Unidad por provincia. Las funciones asignadas a dichas Unidades son básicamente las siguientes: la evaluación y acreditación de las instituciones, la evaluación de la formación docente y la formulación de propuestas de mejoramiento. Los dictámenes elaborados por los miembros de las Unidades constituirían los antecedentes para la aprobación de las carreras y la acreditación de las instituciones por parte de las autoridades provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cuanto a lo segundo, mediante la Resolución N°2376 del Ministerio de Cultura y Educación se crea el Registro Nacional de Evaluadores de la Formación Docente, sancionada en noviembre de 1998, en el ámbito de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

En el año 2001, a través de la Resolución de CFE N°166, se ratifica el Acuerdo N°9, aprobado siete años antes. En relación con el tema que nos ocupa, se establece que en el marco del Consejo Federal "se tenderá a homogeneizar pautas mínimas de acreditación y evaluación"⁷. No obstante, un año después, en el marco del Plan Federal Educativo⁸, aprobado por Resolución de CFE N°173/02, el Ministerio de Educación advierte que se ha producido un cierto desvanecimiento de la Red Federal de Formación Docente Continua, junto con las acciones encaminadas a la evaluación de las carreras y la acreditación de los institutos de formación docente. Por tal motivo, entre las acciones propuestas para la superación de esta debilidad, el documento anuncia que se realizaría una "revisión concertada de la normativa y procedimientos de acreditación de los Institutos Superiores y sus carreras, con énfasis en las competencias de sus egresados"⁹.

Recapitulando, como rasgo característico de este primer período analítico se puede señalar que la racionalidad política de la década de los 90 constituye el soporte de una nueva trama discursiva centrada, entre otras cuestiones, en la profesionalización docente, su evaluación y acreditación de las instituciones. A lo largo de esta década, a través de los sucesivos Acuerdos del Consejo Federal de Educación, se gesta y va configurando la Red Federal de Formación Docente Continua, la cual funcionaría como un sistema articulado de instituciones, a modo de soporte organizativo para la implementación de un plan federal de formación docente, así como la evaluación y acreditación de los ISFD.

7 Resolución CFE 166/01

8 Constituye una propuesta de políticas y acciones para el período 2002-2003 que pretende llevar adelante el Ministerio de Educación con "el objetivo de garantizar el cumplimiento de preceptos constitucionales y legales en materia educativa, en el marco de la emergencia social y económica por la que atraviesa el país". Entre las cinco "estrategias políticas" propuestas para su desarrollo están las Políticas para la Formación y Capacitación Docente Continua.

9 Resolución de CFE N°173/02

2.2. Las políticas educativas de la época actual

De acuerdo con lo señalado al inicio del artículo, el segundo período analítico se caracteriza por un cambio en las orientaciones educativas, consistente en la politización de las mismas frente a la concepción tecnocrática de la década de los '90.

Se puede afirmar que la Ley N°26.206 de Educación Nacional (LEN), sancionada en diciembre de 2006, constituye el instrumento legal más importante de este segundo período analítico, en la medida que reemplaza a la LFE¹⁰ y al igual que su antecesora regula la totalidad de los niveles educativos (desde educación maternal e inicial hasta la formación docente), con excepción del subsistema universitario. Asimismo, merecen destacarse una serie de elementos normativos, sancionados en el marco del Consejo Federal de Educación, puesto que abonan la temática que se viene desarrollando.

Un primer elemento para destacar es el documento denominado "Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente", elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y aprobado por Resolución de CFE N° 223/04. En dicho documento principalmente se plantea la necesidad de desarrollar un Plan Nacional de formación docente de carácter integral, que implique una política de largo plazo. Por otro lado, se plantea la necesidad de revisar la política de acreditación implementada en los últimos años, la cual, según el texto, ha sido "muy heterogénea" y ha dejado "profundas marcas", para lo cual se propone la generación de "nuevas alternativas de acreditación". Es decir, si bien se reconoce la dispar aplicación de las políticas anteriores, en materia de evaluación y acreditación de la formación docente no hay una explícita renuncia a la acreditación como concepto, sino que se señala más bien la búsqueda de vías alternativas.

El desarrollo de un nuevo sistema de acreditación implicaría, según dicho documento, la generación de un proceso de consulta entre Nación, las Provincias y las instituciones, a fin de adecuar parámetros, criterios y mecanismos de evaluación. Aquí se entiende la evaluación como un "punto de llegada", como culminación de un proceso previo "de acompañamiento a las instituciones". En este sentido, podría sugerirse que a diferencia del período anterior se apela a la inclusión de los institutos docentes como actores activos en la reformulación de los mecanismos y criterios de evaluación y acreditación, según los diferentes contextos educativos.

A través de la Resolución de CFE N°224/04 se señala el inicio del proceso de consulta mencionado más arriba, a desarrollarse durante 2004-2005, que tendría por objeto reformular el sistema de acreditación de los institutos de formación docente, "adecuando parámetros, criterios y mecanismos de evaluación". En este contexto, a través de la Resolución de CFE N°241/05, se crea una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, a la cual se le asignan dos funciones. Por un lado, proponer la creación de un espacio institucional específico de política federal para la formación docente inicial y continua y, por otro, proponer un plan de trabajo y temas específicos para dicho espacio.

En su informe final, aprobado por Resolución de CFE N°251/05, la Comisión Federal propone la creación de "un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria sea la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua."¹¹ La propuesta es elevada por el Consejo Federal al Ministerio de Educación Nacional, solicitando la creación de dicha

¹⁰ Con la LEN se vuelve a modificar la estructura académica a nivel nacional, de manera que la educación general básica y el polimodal regresan a su tradicional formato de escuela primaria y secundaria.

¹¹ Resolución de CFE N°251/05

entidad. Esta resolución constituye el antecedente inmediato del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), creado a través de la LEN.

Entre los objetivos de política nacional asignados por la LEN al INFOD se enuncia el de "acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia" (art. 73, inciso g). Es decir, la LEN retoma la cuestión de la evaluación y acreditación de instituciones de formación docente, problemática formalmente instaurada con la Ley Federal, aunque en la práctica dichos procesos fueron desarrollados irregularmente y en forma muy heterogénea entre las distintas jurisdicciones (Ministerio de Educación de la Nación, 2001).

En su artículo 78, la LEN establece que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará los criterios para "la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente."¹² Al respecto, la norma establece algunos criterios y distribución de responsabilidades. En primer lugar, el artículo 94 refiere al Ministerio de Educación como el principal responsable "en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo" en su conjunto, lo cual incluye a la totalidad de los niveles educativos que componen el sistema¹³. Asimismo, a través del artículo 95 se designa a la "unidad escolar", sin especificar nivel educativo alguno, como variable pasible de ser considerada en la evaluación del sistema, junto con otras tantas, tales como "cobertura", "promoción", "sobreedad", "repetición", entre otras¹⁴. Es decir, se refuerza la noción de evaluación institucional.

En segundo lugar, la norma establece, en su artículo 96, que el Consejo Federal de Educación será el ámbito de concertación de la política de información y evaluación, con la participación de las jurisdicciones en su desarrollo e implementación. Asimismo, se incluye a los sujetos institucionales como actores intervinientes en dicho proceso, en lo referido a la "autoevaluación" de las "unidades educativas". Merece la pena citarse en extenso dicho artículo:

"Artículo 96.- La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa."¹⁵

Es importante resaltar que la LEN introduce la idea de autoevaluación de las instituciones educativas, lo cual marca una diferencia importante respecto de la LFE, y demás regulaciones del período anterior. Del fragmento transcrito se observa que se apela a la participación de los actores involucrados, quienes son tanto sujetos como objetos de evaluación. Mientras la LFE a lo largo de su articulado omitía por completo la cuestión de la autoevaluación, la LEN - por el contrario-, refiere a ella como una instancia necesaria, ligada

¹² Ley de Educación Nacional N° 26.206

¹³ Artículo 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

¹⁴ Artículo 95.- Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

¹⁵ Ley de Educación Nacional N° 26.206

a la evaluación, tendiente a la revisión y transformación de las prácticas pedagógicas.

Por último, a través de la LEN se dispone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y se lo designa órgano de aplicación de las regulaciones existentes referidas a evaluación, autoevaluación y acreditación de la formación docente y sus instituciones, entre otros.¹⁶

Posteriormente, el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución N°266/06, expresará la necesidad de abordar la Formación Docente Inicial y Continua “como una cuestión de estado”, y, en este sentido, planteará la necesidad de revisar, reorientar y garantizar la continuidad a los procesos de acreditación anteriores. En este contexto, en el 2007 se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente, mediante Resolución de CFE N°23/07, que encarna la orientación de política educativa en torno a la Formación Docente Inicial y Continua. Según el documento, dicho Plan “constituye un marco referencial y programático que pretende posibilitar la construcción de consensos que una decisión de Estado requiere”. Por lo tanto, no se trata de “un marco rígido, sino un esquema de acción flexible y participativo.” Dentro de este marco, las áreas de atención priorizadas son desarrollo institucional, desarrollo curricular y formación continua y desarrollo profesional.

Es preciso señalar que el Plan Nacional concibe a la evaluación, autoevaluación y la acreditación como procesos inherentes de la formación docente, es decir, no constituyen instancias en sí mismas si no en términos de esta última.

El documento posiciona a la organización como parte del proceso formativo, en la medida que su ambiente y reglas forman parte de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en su interior. De este modo, los actuales problemas -organizacionales, académicos y pedagógicos- de los Institutos de Formación Docente, según el documento, en parte se deben a “insuficientes procesos de autoevaluación y planificación institucional” y “demanda de revisión y acuerdo de nuevos criterios y mecanismos de acreditación institucional”. Por tal motivo, el primer objetivo propuesto es “facilitar y afianzar los procesos de autoevaluación y planificación institucional para el mejoramiento de los ISFD.”¹⁷

Como corolario se espera, por un lado, la institucionalización de los procesos de autoevaluación y el desarrollo de mecanismos de planificación institucional y, por otro, el fortalecimiento de procesos de mejora institucional y financiamiento de proyectos.

Por último, el segundo objetivo de mejora propuesto es “acordar nuevos criterios y mecanismos para la acreditación institucional de los ISFD”¹⁸, cuyos resultados esperados serían, por un lado, el logro de un acuerdo federal sobre nuevos criterios y mecanismos de acreditación institucional de los ISFD y, por otro, la implementación efectiva de dicho acuerdo en el nivel institucional.

¹⁶ El artículo 76, inciso c) designa al INFOD como órgano responsable de “Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521”

¹⁷ Resolución de CFE N°23/07

¹⁸ Íbidem

3. REFLEXIONES FINALES

Este primer relevamiento y análisis documental arroja una diferencia significativa entre los períodos analíticos que se han establecido para su estudio. En el primer período analizado se percibe que el modelo a adoptar es el de acreditación de instituciones, a diferencia del modelo universitario, que implicaba la acreditación de carreras y la evaluación institucional de las universidades.

En este sentido, la normativa referida a la acreditación de los ISFD de la década de los '90 había posicionado a la evaluación como un mecanismo de control exterior a las prácticas pedagógicas de los institutos de formación docente. De las primeras entrevistas realizadas, se empieza a intuir que este proceso tuvo un carácter marcadamente administrativo, que incluso se ejemplificaba en los instrumentos que se aplicaron durante la acreditación. Incluso, con el mismo sentido que plantea Robin (2006), algunos directivos de institutos percibieron dicho proceso como una amenaza de cierre de las instituciones (en algunas circunscripciones se llevaron a cabo) en el marco de un crisis en los presupuestos públicos.

En la época actual, dicho proceso refiere principalmente a la autoevaluación. Es decir, se observa un cambio en las formas de regulación en torno a la evaluación de la formación docente y sus instituciones. En la normativa del período anterior no se demanda la inclusión de los actores institucionales en dicho proceso, puesto que la evaluación y acreditación adquiere una connotación de “control” ajena y exterior a ellos. En cambio, los nuevos formatos de (auto) regulación decididamente apelan a la participación de los actores institucionales a través de variados mecanismos de autoevaluación.

Podría sugerirse que la autoevaluación constituye un instrumento capaz de regular las prácticas de los institutos de formación docente a la distancia, es decir, sin que el Estado requiera intervenir directamente en ellos. De este modo, las autoridades del sistema educativo economizan fuerzas y energías en el acto mismo de gobernar, en tanto apelan a la iniciativa de los mismos gobernados, es decir, de los institutos de formación docente, a través de técnicas de autogobierno, como la autoevaluación. Pero al mismo tiempo lo hace a partir de prescripciones normativas muy delineadas, evidenciando así una desconfianza por lo que autónomamente pueden realizar los ISFDs.

Pareciera que con la sanción de la LEN y la creación del INFOD estaría comenzando una nueva etapa. No obstante aún existe cierta incertidumbre en cuanto al funcionamiento de los ISFD. Por un lado se han discontinuado las acciones de acreditación, lo que indica que sería muy difícil volver a re-aplicarla como estrategia de control. También pareciera que hay una apuesta a los procesos de autoevaluación con una alta participación de los institutos. Sin embargo, esto requeriría una fuerte coordinación de todos los actores, especialmete a partir de acuerdos en el marco del CFE y el INFOD. Asimismo, los mecanismos de evaluación orientados a la mejora y basados en autoevaluaciones necesitan una fuerte señal por parte de los organismos coordinadores para restablecer la confianza en ellos como actores principales del sistema, una fuerte sensibilización para con los procesos y formación adecuada para quienes los deban llevar a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiello, M. (2005). *El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Alcaraz, García y Madoery (2005). Los 90 y las Políticas de Acreditación de los Institutos de Formación Docente. En *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=246>
- Angulo Rasco, J. (1995). *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo*. En Congreso Internacional de didáctica, Volver a pensar la educación (II), Morata, Madrid.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la Republica Argentina*. Buenos Aires: IESALC/ UNESCO; <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf>
- Feldfeber y Andrade Oliveira (comp.) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina. En *Revista Educação & Sociedade, Campinas, SP: CEDES/UNICAMP, vol. 28, n° 99*.
- Grandoli, Ma. Eugenia (2010) *La asignación de recursos materiales como elemento (auto) regulador de la práctica pedagógica en las organizaciones escolares*. En VIII Seminario de la Red Estrado. Lima: Red Estrado/UCH/CLACSO.
- Kalkwiik, J. (1998). Dancing on the Slack Rope. An introduction to the consequences of Quality Assurance in Higher Education. En Westerheijden et al. To be continued... Follow-up of Quality Assurance in *Higher Education*. Maarseen, ELSERVIER.
- Menghini, R. (2004). *La formación de docentes y los procesos de acreditación institucional*. En I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Ministerio de Educación de la Nación (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política*. Barcelona, Gedisa.
- Robin, S. (2006). Estrategias gubernamentales de reforma. El caso de la formación de docentes en la Provincia de Tucumán. En Leal, M. y Robin, S. (2006) *Escenarios de la Educación Superior en Tucumán. Políticas de reforma y cambios en las instituciones y en los actores*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Rodriguez Espinar, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. En *Revista de Investigación Educativa* 15(2), 179-214.
- Senén González, S. N. (2008). Política, leyes y educación. En Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Westerheijden, D. (2004). Darrere un blanc mòbil. La garantia de la qualitat de l'educació superior a Europa. En AQU Catalunya *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)*. AQU, Barcelona.

NORMATIVA CITADA

- Ley Federal de Educación N° 24.195
- Ley de Educación Superior N° 24.521
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Resolución CFE N°32 - Documento A3 (Octubre 1993)
- Resolución CFE N°36 - Documento A9 (Junio 1994)
- Resolución CFE N°52 - Documento A11 (Septiembre 1996)
- Resolución CFE N° 63/97 – Documento A14 (Octubre 1997)
- Resolución CFE N° 83/98 - Documento serie E, número 2 (noviembre 1998)
- Resolución MCyE N° 2376/98
- Resolución CFE 166/01
- Resolución CFE 173/02
- Resolución CFE 223/04
- Resolución CFE 224/04
- Resolución CFE N° 241/05
- Resolución CFE N° 251/05
- Resolución CFE N°266/06
- Resolución CFE N° 23/07

PRESENTACIÓN

La investigación de la que daremos cuenta surge en el marco del trabajo realizado en la Carrera de Mediación y resolución de conflictos, a partir de las inquietudes y cuestionamientos que comparten tanto docentes como alumnos acerca de la viabilidad de la mediación en el ámbito escolar.

La hipótesis es que los programas de mediación escolar vigentes en nuestro país, no incluyen las representaciones de los docentes y adultos de la escuela respecto de los conflictos, la violencia, la resolución de conflictos ni acerca de sus alumnos, la adolescencia y juventud actual. Sin una revisión de las representaciones ni una adhesión personal al paradigma cooperativo no podría instalarse de manera eficaz una modalidad cooperativa de resolver conflictos entre los alumnos porque el accionar del docente tiene una eficacia pedagógica mucho mayor que cualquier programa que se pretenda implementar. A la vez, se hipotetiza que la inclusión de estas representaciones permitiría conmovérlas con miras a una transformación en el modo de gestionar los conflictos de los adultos con relación a los adolescentes y jóvenes, condición indispensable para la enseñanza de la resolución cooperativa de conflictos a los alumnos.

De igual forma, incluir las representaciones de los alumnos referidas a los temas mencionados, así como la percepción que tienen de sí mismos en cuanto a su relación con los conflictos y la violencia, sería el punto de partida para un trabajo eficaz de capacitación en mediación, en tanto abre la posibilidad de que incorporen la propuesta, como un modo de gestión de la vida social.

LA RELEVANCIA DE INCLUIR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La relevancia de la omisión de las representaciones sociales está en que existe un discurso hegemónico actual acerca de los alumnos, adolescentes y jóvenes, asociados a la violencia en general y en particular a la violencia escolar como nueva categoría de problema social, que afecta tanto a adultos como a jóvenes.

La violencia escolar se ha vuelto un problema social. Martín-Criado (2005) explica que un problema se vuelve problema social debido a un trabajo político de construcción y selección de un ámbito de la realidad en detrimento de otros que quedarían opacados. Su institucionalización le confiere realidad social, en los esquemas con los que percibimos el mundo.

¹ FLORENCIA BRANDONI. Lic. en Psicología UBA, mediadora, diplomada en Estudios Superiores Universitarios (CEM y Universidad de París 8) 2010. Mediadora del Centro de Mediación del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (1993-2012). Dirige la trama, revista virtual interdisciplinaria en resolución de conflicto, coautora de *Acerca de la clínica de mediación. Relato de casos* (2005) y compiladora de *Hacia una mediación de calidad* (2011). Miembro del Tribunal de Habilitación para el Registro de Mediadores Ley 24573. Profesora y coordinadora el área de investigaciones del Instituto del Conflicto de Universidad Nacional de Tres de Febrero.

ROBALO, ISABEL: Máster en Resolución de Conflictos en el Aula, Universidad Internacional Valenciana, Profesora para la Enseñanza Primaria y Profesora en Historia. Cursante de la Licenciatura en Resolución de Conflictos y Mediación, UNTREF. Miembro del equipo de investigación de Mediación Escolar y Becaria Estímulo 2011 de UNTREF.

Los medios de comunicación exponen hechos de violencia de una gravedad extrema en las escuelas, presentándolos como rutinarios. R. Reguillo (2007) se ha preguntado si la insistencia pública y mediática sobre la violencia escolar, al igual que otras retóricas sobre violencia juvenil que apelan al miedo y a la seguridad, ayudan a instalar en el imaginario social la demonización de jóvenes y simplifica de forma extrema las razones de esa violencia. Los medios buscan el origen de la violencia en el ámbito familiar, atribuyéndola a la falta de recursos económicos, culturales, sociales o a la desintegración familiar, relacionada especialmente con las familias de bajos recursos. Esta causalidad joven – violencia - hogar pobre – familia desestructurada, lejos de funcionar como una interpretación que permita políticas de acción opera como una explicación totalizante: siempre que hay un joven pobre se espera de él que sea violento, o siempre que hay un joven violento se le atribuye pobreza o una familia desestructurada, o ambas cosas simultáneamente.

Así, se omite la mirada respecto al contexto y entramado social en que los jóvenes conforman sus subjetividades, y el análisis del mismo, que podría ofrecer algunas claves de interpretación, y se refuerza la unidad significativa jóvenes-violencia, quienes curiosamente no aparecen en su doble carácter de víctimas y victimarios, sino especialmente en el segundo.

En este contexto todas las demandas, consultas y pedidos de mediación escolar tienen como preocupación la violencia entre los alumnos, en sus relaciones interpersonales y en especial, dentro de la escuela. El interés por el tema conlleva, indefectiblemente, una urgencia: qué hacer ante la violencia de los adolescentes y jóvenes. Las fantasías, a veces más explícitas que implícitas, son que la mediación elimine toda forma de violencia, termine con los problemas entre los alumnos y/o ayudar a moldear, domesticar, dominar los “impulsos incontrolables” de los niños y jóvenes, en tanto la eficacia simbólica de la escuela ya no lo logra con su solo dispositivo.

Por ello, ha inspirado esta investigación el riesgo o el temor de que las demandas y expectativas hacia la mediación escolar, definan cuánto los programas de mediación y resolución de conflictos contribuyen a consolidar el estereotipo de los jóvenes violentos o cuánto a generar nuevas formas interacción social, tal como proponen.

Estudios recientes sostienen que las propuestas preventivas parten del estigma que hace falta combatir, por lo cual refuerzan lo que buscan evitar (Kantor, 2009). Por ello, en la medida en que los docentes vean en sus alumnos sujetos violentos, cualquier programa preventivo confirmará esa representación como un estigma.

Dado que la Educación es el hábitat intergeneracional, ahí acontece la actividad de distribución y reparto de la herencia cultural, designando al colectivo niños y adolescentes como el heredero. Educar, significa habilitar a las nuevas generaciones y dar lugar a su emancipación (Frigerio, 2004). Así, entendemos que los docentes deben ser los protagonistas estelares de los programas de la mediación escolar. Ello, porque son un pilar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y porque están involucrados de modo personal y particular en la transmisión de conocimientos y valores (ya que éstos se transmiten por irradiación), en la forma de vincularse con el semejante y en la relación con la ley, con las autoridades, los pares, las normas y sus alumnos.

La resolución de conflictos tiene como tema central la convivencia, cuya concepción es inescindible de la idea de conflicto. Estos pueden tener derroteros destructivos o constructivos. Los primeros son aquellos que llevan al ejercicio fáctico de la resolución del conflicto en acciones de dominación, imposición y sometimiento del otro, mientras que los conflictos constructivos son aquellos que, administrados simbólicamente, permiten el crecimiento de los actores sociales en pugna.

La importancia de la convivencia está dada no sólo por la búsqueda de bienestar de cada sujeto en su inserción institucional, sino porque todas las interacciones ponen en acto valores éticos, y a la vez condicionan el aprendizaje.

El clima que se gesta en un grupo, las interacciones entre sus miembros y las relaciones de y con la autoridad generan condiciones favorables o desfavorables para el aprendizaje. Convivencia y aprendizaje: cada uno es condición del otro.

La convivencia se “aprende” a partir de la experiencia. A interactuar se aprende interactuando; a dialogar, dialogando; a participar participando; a comprometerse, comprometiéndose, etc. Es decir, es la propia experiencia la que permite los aprendizajes. Estas experiencias construyen subjetividades, en tanto promueven formas de actuar y percibir el mundo y desalientan otras, y de ese modo transmiten valores. Esta transmisión se hace a través de las acciones planificadas, usando contenidos curriculares, y de la manera en que el docente encara su tarea en el aula, en cada una de sus actitudes frente al grupo, de donde surgen aprendizajes realmente asimilados por los alumnos sin que haya intención por parte del profesor de que sean realizados y sin mediar procedimiento o situación específica alguna que los haga posibles. Estos aprendizajes tienen tanta fuerza formadora como el currículo explícito y no podemos prescindir de ellos ni obviarlos.

Por resolución cooperativa de conflictos y mediación en la escuela entendemos una concepción sobre el abordaje del conflicto, que remueva la visión negativa y diferencie aquellos que son destructivos de los constructivos, el uso de la negociación y la mediación como herramientas de gestión institucional, la actitud mediativa de los docentes, el dispositivo de la mediación entre pares, la inclusión de los contenidos conceptuales y empleo de modalidades cooperativas como estrategias didácticas.

El objetivo general de la resolución de conflictos es brindar conocimientos, a través de la experiencia de la convivencia, tendientes al desarrollo de habilidades individuales y grupales para una resolución pacífica y creativa de los conflictos, con la finalidad última de que cada sujeto asuma una participación activa y responsable en las interacciones de su vida social.

La actitud mediativa supone la intención de conocer los conflictos y no de acallarlos, para identificar los elementos en juego. Investigar y recorrerlos desde la perspectiva de que en toda confrontación coexisten intereses comunes y diferentes, y puede ser una oportunidad de crear valor, de conocimiento mutuo y fortalecimiento de lazos sociales haciendo uso de las técnicas mediativas.

Las técnicas mediativas son habilidades comunicacionales, que permiten replantear un conflicto en términos de intereses y generar opciones de mutuo beneficio.

La mediación entre pares consiste en la capacitación y ejercicio de mediadores alumnos interviniendo en los conflictos de sus pares, para hallar soluciones consensuadas. Se implementan a través la formación para desempeñar el rol de mediador, práctica y monitoreo de los estudiantes mediadores.

El desarrollo de las habilidades sociales que pretenden mejorar la convivencia en la escuela es otro punto de importancia que ofrece la resolución de conflictos. El desarrollo de la inteligencia emocional constituye en la actualidad un campo de real trascendencia toda vez que busca reducir los niveles de violencia.

PROPUESTA Y OBJETIVOS

Por todo lo dicho, esta investigación se propuso cambiar la definición del problema al que viene a dar respuesta la mediación escolar, así también la intencionalidad y la posición del operador de los programas de mediación escolar. Formulamos el problema de la siguiente manera: vivimos en una sociedad violenta, que excluye a una gran parte de sus miembros ejerciendo violencia sobre ellos, y en ese contexto los niños y los jóvenes son los más vulnerables y vulnerados, por lo que hay que enseñarles a ser diferentes de los adultos. Es preciso enseñar y experimentar la resolución cooperativa de conflictos a ellos, no porque los jóvenes son el problema, sino todo lo contrario: porque son la esperanza y son el futuro. Y porque la escuela debe contrarrestar o atemperar los rasgos de la cultura dominante, con otros más proactivos hacia la vida, la solidaridad y promover una imagen del semejante sin quien no es posible la vida humana, de quien dependemos y en quien es posible confiar. Para ello debemos partir de conocer sus representaciones y sus ideas al respecto.

Entonces, la mediación escolar debe ser una herramienta más al servicio de fortalecer a los adolescentes y jóvenes, brindarles un mayor repertorio de respuestas ante el conflicto y ofrecerles una experiencia de respeto, diálogo que la sociedad difícilmente les brinde hoy.

El objetivo general fue construir un programa de mediación escolar para la escuela secundaria que incluya las representaciones internas que los docentes tienen acerca de los conflictos, de la violencia, de la relación entre los alumnos y la violencia, de la violencia que se da en la escuela. Y que las conmueva y modifique, en pos de una transformación en el modo de gestionar los conflictos de los adultos en relación con los adolescentes, como condición indispensable para la enseñanza de la resolución cooperativa de conflictos a los alumnos. A la vez, esta investigación apuntó a contemplar e incorporar las representaciones referidas de los estudiantes como punto de partida para un diseño que los reconozca y los incluya de forma efectiva a los alumnos, adolescentes y jóvenes de hoy, a quienes se dirige el programa.

REPRESENTACIONES Y CONFLICTIVIDAD EN LAS ESCUELAS

Iniciamos la investigación relevando los estudios actuales sobre las representaciones de docentes y, hallamos trabajos de reciente publicación sobre el conflicto y la violencia en las escuelas, que fueron de gran utilidad para el desarrollo de nuestra labor. Los temas destacados fueron: los significados del término violencia, el clima escolar, la autoridad, los métodos utilizados habitualmente en la gestión de los conflictos, la implementación de los acuerdos de convivencia y los estudios cuantitativos de violencia, entre otros.

Noel (2008) sostiene que si la regulación de los conflictos no puede resolverse mediante normas consensuadas ocurre un estado de negociación permanente. Si ésta no puede resolverse con el recurso a una autoridad tenida por legítima, los conflictos escalarán hasta que una de las partes esté en condiciones de imponer su voluntad sobre la otra, sin mediar consentimiento. Plantea que todas las escuelas de sectores populares son igualmente conflictivas, o violentas, y experimentan similares problemas a la hora de construir autoridad. Asimismo, advierte que no existe una correspondencia unívoca ni mecánica entre el grado de conflictividad de un establecimiento escolar y el que puede reconstruirse en el entorno social en que se encuentra inserto. Aunque sí no está exenta de sus efectos, la escuela modula la convivencia con dinámicas institucionales que le son propias. De manera que hay variables propias de las instituciones educativas que favorecen u obstaculizan el surgimiento de violencia escolar. La diferencia entre los grados de conflictividad puede explicarse mediante el recurso a la efectividad de los mecanismos de construcción de autoridad y mediante la existencia de dispositivos que vuelven difícil (o al menos problemático) el recurso a los mecanismos de

impugnación. Allí donde estos mecanismos de impugnación funcionan rutinariamente, la autoridad se encontrará permanentemente socavada y la violencia aumentará correlativamente. Si los agentes del sistema escolar están convencidos de la legitimidad de la autoridad que ellos y sus colegas ejercen y comparten los criterios de legitimidad sobre los cuales la misma se encuentra fundada, las impugnaciones suelen ser mucho menos efectivas.

Pensar y crear nuevos mecanismos, no sólo para construir sino también para transmitir legitimidad, hará que los establecimientos escolares se transformen en auténticas instituciones, independientes de la buena voluntad de quienes las integran.

La cotidianidad escolar se percibe como crecientemente conflictiva (Noel 2008). La evolución de la violencia en la sociedad ha producido un crecimiento equivalente de ella en el ámbito escolar en la actualidad. Los conflictos escalan hasta que una u otra parte está en condiciones de imponer unilateralmente su voluntad sobre el otro, aun sin tener en cuenta el origen o razón del conflicto. La naturaleza de esta imposición toma distintas formas según qué actor institucional la ponga en juego y, a su vez, se relaciona con el tipo de recursos que cada uno posee: los alumnos recurrirán a la amenaza y la aplicación de la fuerza, los docentes recurrirán a formas más institucionalizadas como la policía o la justicia (UNICEF Argentina, 2011). Entonces, el uso de la violencia aparece como único recurso tanto entre pares como con los adultos para resolver los conflictos. Desde luego, que esta inestabilidad somete tanto a la labor pedagógica como a los objetivos institucionales a enormes tensiones.

Este hallazgo de las investigaciones nos alerta acerca sobre las formas recurrentes de resolver conflictos y nos plantea el desafío de pensar propuestas en respuesta al mismo.

Las investigaciones de Míguez (2008) y Kornblit (2008) demuestran que las formas más recurrentes y menos graves de violencia se distribuyen de manera pareja por estrato social. Constatación contraria a la adhesión de sentido entre pobreza y violencia, tan expandida en nuestros días.

La mayor parte de la violencia se presenta como formas leves de conflictos cotidianos (peleas, sustracciones, que son vividas con naturalidad y afectan al 50% de alumnos) y pone de manifiesto un estado permanente de conflictividad que revela la dilución de las regulaciones institucionales. La limitación de la capacidad mediadora de las autoridades escolares y la relativización del sentido institucional implicarían una desregulación de las relaciones sociales en su interior y con ello la emergencia de formas más directas y menos atemperadas de resolución de los conflictos, lo cual haría del uso de violencia física un recurso más habitual.

Las formas de violencia extrema son esporádicas y afectan a porcentajes pequeños de alumnos. Aquellos que se encuentran excluidos de los grupos son quienes padecen las más graves formas de violencia y más robos de manera significativa. Por lo que se deduce que existe una degradación de la capacidad mediadora de la institución escolar para la integración grupal y mitigar el sufrimiento de estos alumnos. También las formas más extremas, como la recurrencia de la victimización, se asocian a los alumnos con más mayor vulnerabilidad social. Entonces, pobreza y violencia se enlazan sólo en su forma más aguda: mayor nivel de vulnerabilidad social con mayor nivel de victimización. Una cruel combinación que aparece en la prensa estigmatizando a la escuela como un espacio de violencia inusitada.

En cuanto al clima escolar y su relación con la violencia, se puso a prueba la hipótesis de que los climas escolares favorables contribuyen a disminuir los episodios de hostigamiento y de violencia, mientras que lo inverso sucede a medida que los climas escolares se tornan más adversos (Kornblit 2008).

De las variables tomadas en cuenta para la construcción de la tipología del clima escolar surge que: a mayor nivel de autoritarismo aumentan considerablemente las situaciones de hostigamiento y de violencia propiamente dicha entre alumnos. Esto significa que el autoritarismo facilita su desarrollo en tanto obstaculiza los canales de comunicación y mediación que permitirían la resolución de los conflictos por vías no violentas. Asimismo, las prácticas autoritarias relegan al alumnado excluido alentando prácticas violentas que reaccionen frente a ese trato. La valoración del esfuerzo del alumno es también relevante: a menor valoración, mayor aparición de situaciones de hostigamiento y de violencia propiamente dicha, mientras que a mayor valoración menor nivel de hostigamiento. Poder hablar con los docentes sobre temas personales y el estímulo para la participación y la integración son dos variables que al desarrollarse disminuyen la emergencia de hostigamientos y violencia propiamente dicha. La intervención de los profesores ante situaciones de violencia entre compañeros es seguida de un descenso de la frecuencia de situaciones de hostigamiento y de violencia propiamente dicha.

De este resultado empírico se confirma la trascendencia del papel de los docentes en la conflictividad cotidiana de la escuela. Ello corrobora la importancia de la formación docente inicial y permanente, no sólo para que éstos formen a los alumnos mediadores, sino para que puedan aprender una modalidad cooperativa de resolución de conflictos que les permita intervenir desde ese paradigma en sus conflictos y en los de sus alumnos. Esto podría incidir de manera positiva disminuyendo la conflictividad en las relaciones interpersonales, en la medida que neutraliza las variables que de ellos dependen en la generación de situaciones conflictivas.

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Durante la investigación hemos accedido a diferentes programas de la formación inicial de los institutos de formación docente. En el estudio de los mismos pudimos comprobar que no existen materias que aborden los conflictos y la resolución alternativa de los mismos.

En sus trayectorias dentro de los institutos, los estudiantes cursan materias relacionadas con la práctica docente, la fundamentación pedagógica y las especializaciones del área seleccionada, pero no se observaron espacios donde se analicen las realidades áulicas, los climas escolares, los conflictos interpersonales, la violencia en la escuela ni los métodos alternativos para la resolver conflictos.

Los diseños curriculares de las carreras de formación docente analizados muestran que los espacios curriculares tales como las Perspectivas Pedagógica, Socio-Política y Pedagógico-Didáctica, Filosófico-Pedagógica, Pedagógico-Didáctica, Filosófico-Pedagógico-Didáctica y Político-Institucional, no incluyen temáticas vinculadas a la Teoría del conflicto entre sus contenidos específicos. En los espacios de prácticas se ofrece la posibilidad de debatir al respecto desde la aproximación a las aulas, pero esto en el marco de la formación que el titular de la cátedra posea sobre el tema o el interés que tenga en abordarlos, tal lo expresado por docentes que se desempeñan en el ámbito de la educación superior.

No obstante, sí existen dentro del diseño curricular de las carreras docentes de la Provincia de Buenos Aires una serie de espacios de definición institucional, denominados EDI, que resuelven sus contenidos a partir de los requerimientos y selecciones de los estudiantes. Serían, entonces, estos espacios los que ofrecen una posibilidad de la inclusión de los contenidos vinculados a la resolución de conflictos y la violencia como temáticas específicas de estudio.

Entre los materiales elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires hay pocos documentos sobre estos temas, y también pocas actividades propuestas, aunque la normativa vigente los menciona.

Puede destacarse que estos documentos constituyen una buena síntesis de conceptualización sobre el conflicto y las formas de resolución alternativas, con especial mención de la negociación. Entre ellos podemos citar: la Comunicación 8/08 y la 9/08, ambas de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social sobre Mediación Escolar y Negociación Escolar, respectivamente; el Documento de Apoyo N° 3/2000, que trabaja sobre conflicto, mediación, negociación, entre otros temas; el material de lectura de la última Jornada institucional de 2011 "La violencia y las instituciones educativas", como también diferentes documentos para la elaboración de los Acuerdos institucionales de convivencia. También se proponen lecturas actuales sobre juventud en materias como Construcción de ciudadanía y autores como: Mariana Chaves, Rossana Reguillo, Débora Kantor. Este material puede hallarse en el sitio web de la Dirección (www.abc.gov.ar).

Si bien los documentos se encuentran a disposición de los docentes en la página oficial mencionada, la transmisión formal de los mismos requiere seguir un trámite institucional establecido, que va desde el nivel central hacia los docentes pasando por los niveles intermedios definidos estatutariamente. Esta forma de difusión no sólo es lenta, sino que en muchas ocasiones llega al docente sólo un comentario oral sobre la existencia de esos escritos. En síntesis: si bien existe interés explícito por el tema de los conflictos y su resolución tanto por parte de las autoridades como de los docentes, el material formativo que se elabora no alcanza una difusión adecuada y masiva y -en consecuencia- no está disponible para resolver situaciones de conflicto.

PROGRAMAS DE MEDIACIÓN Y REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y ALUMNOS

La planificación inicial preveía relevar programas de mediación escolar para conocer si incluían el abordaje de las representaciones sociales vinculadas a la temática. Durante el trabajo decidimos relevar en particular los programas de los organismos públicos provinciales, por tener mayor trascendencia en cuanto a su alcance y a su influencia en las iniciativas provinciales y privadas, y muy especialmente el Programa Nacional de Mediación Escolar (PNME) del Ministerio de Educación de la Nación.

El PNME integra el Programa para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas desde el año 2008. Fue creado en el año 2003, para las escuelas medias y secundarias de las distintas jurisdicciones de nuestro país, es de adhesión voluntaria, y sus objetivos específicos explicitan su intención de disminuir la violencia, que se reconocía en ese momento. Contiene una capacitación para el personal de la institución a través del diseño de módulos teórico prácticos que tienen su correlato con la propuesta de formación docente.

El PNME pretende una instalación y expansión masiva para lograr una verdadera cultura de paz. Para ello reconoce la libertad que tiene cada escuela de adherir a él, la imposición no conduce a su perdurabilidad, sino por el contrario facilita su extinción y fracaso.

Se ha podido observar que no existe hoy una clara articulación entre los Consejos de convivencia y la Mediación escolar (a nivel de la institución escolar y/o a nivel nacional, ya que a nivel provincial no hay). Prueba de ello es que aunque integren un mismo módulo, no están articulados entre sí ambos programas.

El marco legal de este programa es aportado por la Ley Nacional de Educación (Ley 26206), que entre sus

finés y objetivos destaca los de “*Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural*”². Abundando en la cuestión y aportando precisiones, la misma ley nacional otorga al Consejo Federal de Educación la facultad de “*desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos*”³.

Resulta evidente que es intención del Estado Nacional, en conjunción con los estados provinciales a través del Consejo Federal de Educación, generar espacios de resolución de los conflictos. Eligen a la mediación entre pares, que centra su mirada exclusivamente en los alumnos. Ello significa que omite la posibilidad de mediaciones llevadas a cabo por adultos, que según las investigaciones a que hicimos referencia,⁴ la intervención de los adultos en los conflictos entre pares es muy valiosa para atemperar los niveles de conflictividad. Así como también omite toda otra forma de implementación, incluso el uso de la negociación y la mediación como recurso para la gestión institucional de la vida cotidiana de docentes, directivos, padres y cualquier otro miembro de la comunidad educativa.

En cuanto a la instalación y difusión de esta nueva herramienta, puede verse en la señal televisiva Paka paka (y también en su página web) un programa sobre mediación escolar, donde se explica cómo funciona la mediación entre pares y se ven mediaciones representadas por alumnos de escuelas de distintas zonas del país. Los videos, con gran calidad visual, exponen una buena descripción del proceso de mediación, que resulta muy ilustrativo.

En cuanto a la instalación del PNME puede decirse, en consonancia con los dichos de su coordinadora⁵, que es dispar y con relativa continuidad. Observamos que éste no incluye la consideración de las representaciones sociales que docentes y alumnos poseen de sí mismos, de los conflictos y de las formas en que éstos son resueltos, y entendemos que ello puede ser un factor que haya contribuido a que no se pudieran consolidar las experiencias realizadas según la matriz de este programa.

Asimismo, los programas de mediación escolar que se iniciaron en la década pasada e impulsados por la novedad del método y que tuvieron como referencia el PNME, no se han podido sostener en el tiempo, lo cual se debe a distintos factores: crisis de autoridad, dificultades para la implementación, falta de presupuesto, exceso de tarea de los actores escolares, escaso compromiso, entre otros.

Hemos detectado la existencia de un marco legal suficiente para la instalación de estos contenidos, aunque simultáneamente se advierte que las políticas de desarrollo de programas no alcanzan la misma magnitud, y más bien se llevan adelante experiencias aisladas.

A la luz de las conclusiones del informe de UNICEF (que resulta una excelente caracterización federal y absolutamente actualizada sobre las condiciones actuales de las escuelas de nuestro país), la contextualización del PNME resulta, por lo menos desactualizada.

El PNME plantea el cambio de la caracterización de la violencia como un fenómeno individual, explicado por

² Ley 26206 (Nacional de Educación), Capítulo II (Fines y objetivos de la política educativa nacional), artículo 11, inciso c.

³ Ley 26206, artículo 123, inciso j.

⁴ Entre otros y como fundamental Dángelo, L y Fernández, D (2011): *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. UNICEF/FLACSO. Bs. As., Argentina.

⁵ Apreciaciones surgidas de comentarios efectuados por la actual Coordinadora del Programa Nacional de Mediación, Lic. Alicia Mizhari, en consulta sobre la vigencia y resultados de su aplicación para la investigación *Perspectivas de docentes y alumnos en mediación escolar*, dirigida por la Lic. F. de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

causas de índole psicológica y vinculada al contexto familiar, a un fenómeno social históricamente situado. Los conflictos en la escuela ya no identifican a “chicos problemas”, sino a situaciones que involucran a todos los actores de la comunidad educativas y para las cuales es preciso encontrar nuevas estrategias. El documento de UNICEF amplía la definición de violencia y desmitifica que la violencia en la escuela sea un fenómeno exclusivo de escuelas pobres o con concurrencia de comunidades pobres. Asevera que la violencia recorre la totalidad de las escuelas, independientemente de la condición socioeconómica de los alumnos. Esta afirmación nos parece trascendente a la luz de las representaciones que tanto docentes como la sociedad en general poseen de la violencia en su relación con la institución escolar.

METODOLOGÍA

La metodología para la indagación en escuelas del Partido de Tres de Febrero previó la construcción de cuestionarios autoadministrados, destinados a alumnos y docentes de escuelas secundarias. De igual modo, se bosquejaron guías de pauta para grupos focales con docentes, que incluía material filmico como disparador propicio para el surgimiento de representaciones sociales. El mismo contenía ejemplos de conductas y conflictos de alumnos, enfrentamiento entre éstos y los profesores, actitudes desvalorizantes de docentes hacia los estudiantes, entre otros.

En cuanto a la implementación del cuestionario en la institución escolar, se avanzó en el intercambio con las autoridades escolares correspondientes, se realizaron pruebas de aplicabilidad y correcciones posteriores, pero no se llegó a realizar masivamente. Los tiempos escolares, los mecanismos establecidos para este tipo de actividades, autorizaciones tanto de la universidad como de las autoridades del nivel secundario, extendieron en el tiempo la adjudicación de la institución y su contacto con la población a encuestar.

Los citados instrumentos de indagación estaban al servicio de encuestar a docentes y alumnos de una misma escuela. Ambos cuestionarios contienen preguntas abiertas y cerradas de modo tal que cada encuestado pueda expresar libremente sus definiciones e ideas, y a la par seleccionar opciones preestablecidas vinculadas con situaciones prototípicas de la vida escolar.

Ambas encuestas, de resolución anónima, plantean el desarrollo de los siguientes ejes temáticos: conflicto (definición, reconocimiento de situaciones conflictivas); comportamientos ante conflicto, mecanismos formales de resolución de los conflictos y eficacia atribuida a ellos; definición de violencia en la escuela, modos propios y de los alumnos de intervenir ante la violencia; representación acerca de los alumnos y la violencia; aportes posibles de la escuela para mejorar la gestión de los alumnos frente a la violencia.

El cuestionario para docentes contiene 22 preguntas, incluyendo una sobre la antigüedad en el ejercicio del rol (dato relevante a la hora de analizar las diferentes representaciones que los docentes poseen no sólo sobre sus alumnos sino, además, sobre las formas en que resuelven los conflictos tanto los jóvenes como los adultos). En cuanto a las preguntas, el 73% son abiertas, mientras que un 23% ofrece múltiples opciones de respuestas. Integra el instrumento la presentación de una situación que promueve la reflexión y el reconocimiento de sentimientos y actitudes, y representa el 4% de las preguntas.

El cuestionario para alumnos es equivalente al confeccionado para los docentes en cuanto al orden de las preguntas. Se solicita como información personal la edad, el género y el año de estudios. De las preguntas a desarrollar, el 68% son abiertas, mientras que el 27% ofrecen opciones múltiples para responder. El 5% restante del cuestionario se encuentra constituido por el relato de un caso para resolver.

En términos de organización de la investigación, el diseño de los instrumentos de indagación nos demandó la realización de pruebas de comprensibilidad que permitieron realizar los ajustes necesarios como confirmar su utilidad.

La debilidad que significó la demora en acceder al establecimiento educativo seleccionado, se convirtió en fortaleza al permitir ahondar en el análisis de bibliografía descriptiva de investigaciones de mayor alcance y envergadura, tal el caso del informe de UNICEF.

En el contexto descrito, se llevaron a cabo diversas acciones de transferencia de los conocimientos producidos por la investigación. Puede mencionarse la presentación y exposición del trabajo *“Formación docente para abordar conflictos cooperativamente”* en las Cuartas jornadas nacionales de la Asociación de graduados en ciencias de la educación que se desarrollaron en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (5 y 6 de diciembre de 2011).

Paralelamente, en la trama⁶, revista virtual interdisciplinaria de mediación, se publicaron los artículos *“Formación docente para el abordaje de conflictos”*, en coautoría de Florencia Brandoni e Isabel Robalo; *“No estamos preparados para esto. Docentes modelo 2011”* en coautoría de Cristina Barrozo y Alicia Ruiz y *“El Programa Nacional de Mediación Escolar”* con autoría de Isabel Robalo⁷.

CONCLUSIONES

Como fruto del trayecto recorrido, hemos ampliado nuestro interés, inicialmente centrado en las representaciones de los docentes, a los distintos elementos que se ponen en juego en los escenarios educativos.

De la imposición unipersonal como modo habitual de resolver conflictos en las escuelas, nuestra investigación propone dirigir a los adolescentes una formación en negociación que les brinde un nuevo recurso para la gestión de sus diferencias.

Asimismo, pudimos precisar los temas que requieren ser incluidos para que un programa de mediación escolar sea eficaz dirigido a los docentes:

- Conocer las distintas hipótesis que explican los fenómenos que los docentes padecen a diario y que simultáneamente retroalimentan. Las representaciones sociales que acompañan y determinan conductas funcionan como explicaciones únicas, de efectos totalizantes. El análisis crítico de esas representaciones es la condición para removerlas y transformarlas.
- Desestabilizar el prejuicio pobreza-violencia con datos estadísticos representativos, al que agregamos el concepto de “joven”, ya que esta trilogía (pobreza-violencia-joven) está fuertemente presente en las escuelas secundarias y medias con una gravitación tal que afecta las relaciones y las prácticas, con influencia en el clima escolar.
- Conmover la representación del joven como sujeto violento, tanto en los jóvenes como en los adultos. Conmover implica movilizar estas ideas que se plasman en acciones, ponerlas en palabras, e invitar a reflexionar sobre lo que se asume como obvio.

⁶ La trama es una publicación virtual especializada en temas vinculados con la mediación y la resolución de conflictos de amplio alcance nacional e internacional.

⁷ La trama, revista virtual interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, n° 31, 2011.

- Brindar conceptos y herramientas que favorezcan la integración social de los alumnos, en la medida en que quienes están más aislados, son más proclives a padecer violencia. Promover estas herramientas constituye un paso importante en la prevención de la violencia.
- Concientizar sobre la importancia del ejercicio de la autoridad y los estilos de liderazgo, de los efectos de éstos en el grupo y de su incidencia en el surgimiento de situaciones de hostigamiento y violencia.

Otra conclusión de la investigación es que para instalar un programa de mediación entre pares sería necesario que los docentes y alumnos generen una transferencia hacia el dispositivo y hacia los compañeros mediadores, atribuyéndoles un saber sobre su conflicto, y con ello, una cuota de autoridad. La crisis de la autoridad de la escuela y las formas de su impugnación que hemos estudiado como fenómeno generalizado y altamente complejo, pueden jugar un papel relevante en la imposibilidad de instalación del dispositivo. Por ello, el contexto escolar actual, visto desde esta perspectiva, no parece propicio para la instalación de la mediación entre pares, sino que es menester buscar otros dispositivos para introducir la resolución cooperativa de conflictos. El diagnóstico del clima de las instituciones en las cuales pretende implementarse un programa de este tipo, necesita de profesionales idóneos que evalúen la situación y el posible impacto. Se observa que los programas implementados no tienen continuidad debido a que la transferencia antes mencionada no se establece.

Proveniente de lo anterior, hemos desarrollado la siguiente hipótesis, que es la base de una investigación en curso del mismo equipo de trabajo: “La formación en negociación colaborativa, entendida como recurso para el abordaje de conflictos propios de la interacción social de los alumnos de la escuela secundaria, disminuiría el nivel de conflictividad tanto en lo que hace a la violencia propiamente dicha como a las incivildades (entendiendo como tales conductas disruptivas, respuestas violentas, desatención), al no verse obligados a recurrir a la violencia como único método a su disposición”.

Como conclusión del relevamiento y los demás estudios e investigaciones analizados sobre el impacto del rol docente en la construcción del clima escolar y en las formas violentas que emplean los alumnos entre sí, estamos en condiciones de sugerir la importancia de incluir una materia de resolución cooperativa de conflictos en la formación de los futuros docentes. La administración de los conflictos en la escuela debiera considerarse como una política o cuestión institucional y ser parte la formación de los docentes de todos los niveles. Podría pensarse que, de este modo, se le da un carácter preventivo a la resolución de conflictos, con una perspectiva de cambio cultural de los docentes a largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA:

Alzate Sáez de Heredia, Ramón, "Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos", en: Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Bonafe-Schmitt, Jean Pierre, "La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo", en: la trama, revista virtual interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, n° 11, www.revistalatrama.com.ar, julio 2004.

Brandoni, Florencia: "Sobre la situación de la mediación escolar en la Argentina" en: Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Brandoni, Florencia – Robalo, Isabel: "Formación docente para el abordaje de conflictos", en: la trama, Revista virtual interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, n° 31, www.revistalatrama.com.ar, noviembre 2011.

Castillo Peña, Jorge: "¿Representación institucional del "Rol Docente" o representación del "Joven Popular" como alumno?, Algunas reflexiones... "El proceso educativo" en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza", Última década, julio, número 24, Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Viña del Mar, Chile. 2006.

Corbo Zabatel, Eduardo, "Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo?", en: Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Dángelo, L. y Fernández, D.: "Clima, conflictos y violencia en la escuela". UNICEF/FLACSO. Bs.As, Argentina, 2011.

D'Alessandre, Vanesa, "Adolescentes que no estudian ni trabajan en América Latina", Cuaderno 04, SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina), IPE-UNESCO, <http://www.siteal.iipe-oei.org>

Diker, Gabriela, "Los sentidos del cambio en educación", en: Frigerio, G; Diker, G (comps), *Educación ese acto político*, Del estante Buenos Aires, 2005.

Duschatzky, S. y Corea, C: *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

Feixas, C., Porzio, L., Recio, C., Caselles, "Jóvenes y 'Bandas' latinas" en Barcelona: fantasmas, presencias, espectros", en: Las maras. Identidades juveniles, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2007.

Frigerio, Graciela, "Educar: la oportunidad de deshacer profesías de fracaso", en: Birgin, A; Antelo, E; Laguzzi, G y Sticotti, D. (comps.): *Contra lo inexorable*. Libros del Zorzal – CePA, Buenos Aires, 2004.

Ianni, N. D. y Perez E., "La convivencia: un hecho, una construcción", Paidós, Buenos Aires, 1998.

Kantor, Débora, "El mandato de la prevención en discusión", en: Variaciones para educar adolescentes y jóvenes, Del Estante, Buenos Aires, 2008.

Martín-Criado, Enrique, "La construcción de los problemas juveniles", en: Revista Nómadas n° 23, Cono Sur / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Bogotá, 2005.

Miguez, D. (compilador): "Violencias y conflictos en las escuelas". Paidós. Bs. As, Argentina, 2008.

Pugliese, Amelia: "¿Cómo resuelven los jóvenes sus conflictos? Del dominio al reconocimiento", en Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Reguillo, Rossana: "La mara: Contingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites)", en: Valenzuela Arce, José Manuel; Nateras Domínguez, Alfredo y Reguillo Cruz, Rosana (coord.): *Las Maras. Identidades juveniles al límite*. UNAM, México, 2007.

Robalo, Isabel: "El Programa Nacional de Mediación Escolar", en: la trama, revista virtual interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, n° 31, www.revistalatrama.com.ar, noviembre 2011.

Ruiz, Alicia – Barrozo, María C.: "No estamos preparados para esto. Docentes modelo 2011", en: la trama, revista virtual interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, n° 31, www.revistalatrama.com.ar, noviembre 2011.

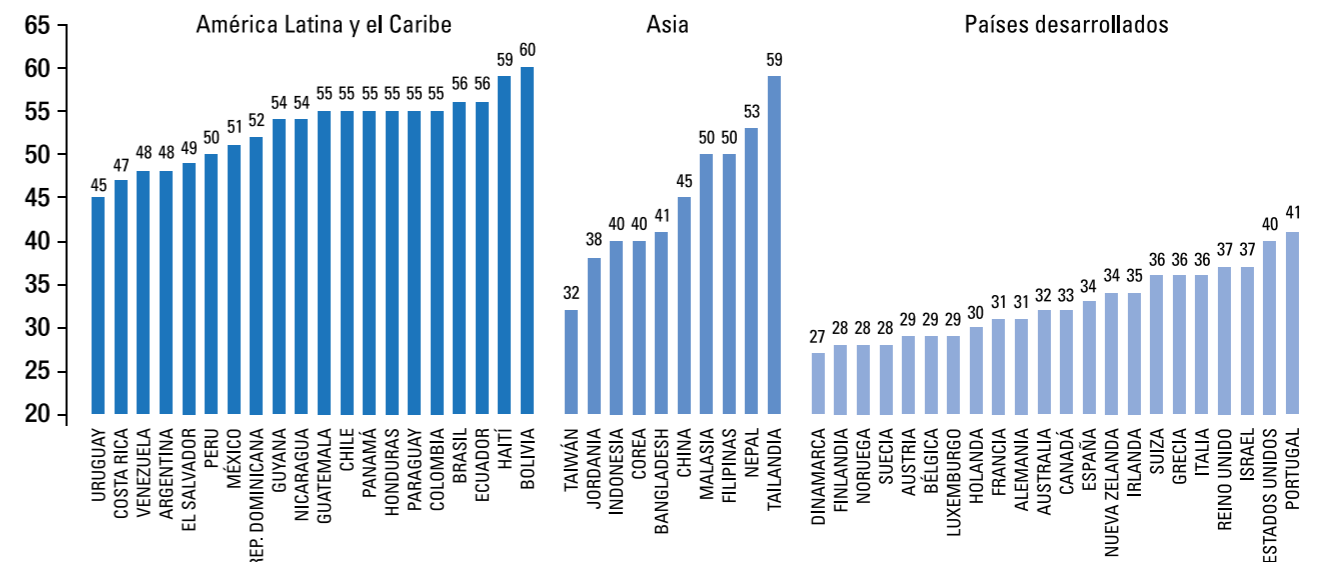
Schvarstein, Leonardo, "La mediación escolar en contexto", en: Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Paidós, Buenos Aires, 1999.

Valenzuela Arce, José Manuel, "Cien años de choledad", en: Valenzuela Arce, José Manuel; Nateras Domínguez, Alfredo y Reguillo Cruz, Rosana (coord.): *Las Maras, Identidades juveniles al límite*. UNAM, México, 2007.

INTRODUCCIÓN

Latinoamérica tiene una cuestión histórica con la desigualdad. Varios estudios recientes (PNUD 2010, CEPAL 2010c, Latinobarómetro 2010) la señalan como el principio desafío de la región para avanzar en sus niveles desarrollo humano y reducir la pobreza. Aunque se ha reducido ligeramente en los últimos años, la región de Latinoamérica y el Caribe (LAC) sigue exhibiendo las tasas más altas de desigualdad del mundo. La figura 1 permite comparar el índice Gini entre algunos países de la región con otros asiáticos y de la OCDE, haciendo más patente los desequilibrios que esas cifras implican

Figura 1. Comparación entre índice Gini en países LAC y otros.



Fuente / PNUD 2010, p. 18

En cuanto a la desigualdad en el ámbito digital, la situación es diferente. LAC ha avanzado rápidamente en el uso de las TIC y en particular Internet en los últimos 5-6 años. En 2010 un 39 por ciento de su población había usado Internet. Aunque implica que un 61 por ciento no lo hizo, supone algo más del doble del 2002 (19 por ciento). Latinobarómetro señaló además que la penetración de Internet es la variable que avanza con mayor velocidad de las 1600 variables medidas por esa entidad. (Latinobarómetro, 2010: 99-103). El gráfico de

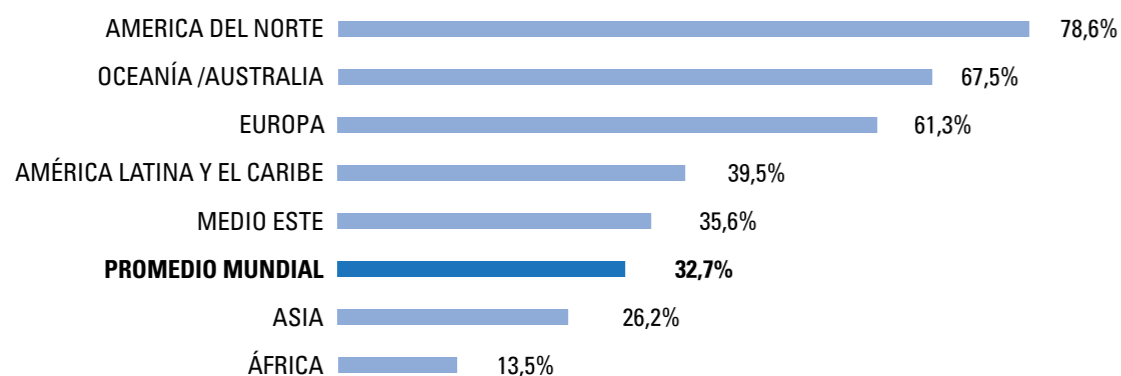
¹ **Dra. Graciela Esnaola** Profesora titular, Innovación Educativa y Mediación Tecnológica Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina graesnaola@gmail.com. <https://sites.google.com/site/dragracielasnaola/>

Manuel Acevedo: Investigador colaborador en equipo TIC UNTREF Red Latinoamericana y del Caribe de Telecentros (Red LAC) Secretaría Ejecutiva, Colnodo., Bogotá. Doctorando, Universidad Politécnica de Madrid (Argentina, España) manuel@manuelacevedo.net

Investigadores UNTREF (colaboradores en la investigación UNTREF 2011): Eduardo García, Guillermo Bianchi, Silvana Di Benedetto, Enrique Stanziola, María Lorena Paz, Federico Bermejo, Manuel Becerra

Internet World Stats confirma el dato, y muestra que es región en desarrollo con mayor proporción de internautas. Es preciso evitar que la perniciosa desigualdad tradicional se traduzca también en una persistente desigualdad digital.

Figura 2. Penetración de Internet por región en 2011



fuentes: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Los gobiernos de la región reconocen que la inclusión digital desde la etapa escolar es una de las formas de combatir la desigualdad y mejorar la calidad de la educación. La estrategia regional para la Sociedad de la Información e-LAC 2015 incluye entre sus líneas de acción prioritarias la universalización del acceso y la expansión del uso de las TIC para la educación, y medidas similares están también contenidas en las Metas Educativas 2021 de la región. Esto ha llevado a muchos de los países a lanzar grandes programas para incorporar las TIC a los sistemas educativos. Es además coherente con el desarrollo de la banda ancha en la región, que requiere tanto de despliegues de infraestructura como de estímulo a la demanda de productos y servicios digitales y la formación de capital humano, todo lo cual se vincula a los programas 1:1. (Galperin y Rojas, 2010).

1. EL CONCEPTO DEL MODELO 1 A 1 Y SU ADOPCIÓN EN LATINOAMÉRICA

Los modelos 1:1 son modelos socio-educativos que pretenden lograr equidad y mejorar la calidad educativa, disminuyendo la brecha digital y transformando el proceso de aprendizaje destinando una computadora a cada alumno de cada escuela, independientemente de los objetivos, metodología y abordaje de contenidos planteados. (Esnaola, 2011c). Generalmente se entrega una computadora por alumno, aunque el régimen de propiedad pueden variar (a la familia o a la escuela). Los dispositivos más usados en las iniciativas 1:1 son los netbooks y los portátiles especiales XO (en programas OLPC, fig 2), aunque se empiezan a usar las 'tabletas' (como las iPads o similares).

Una de las principales diferencias de los modelos 1:1 con otros esquemas de menor saturación tecnológica es el 'objetivo social' que suelen incluir, referido a reducir la brecha digital. Un niño conectado puede significar una familia conectada. Pero el concepto de brecha digital ha evolucionado y va más allá del acceso a computadoras o Internet, refiriéndose a las posibilidades reales de aprovechar las oportunidades de las TIC para las personas. Por ello, la brecha digital se examina ahora en base (i) al equipamiento e infraestructura, (ii) a la capacidad para usar las tecnologías, y (iii) a la existencia de contenidos, servicios y productos

relevantes. En este sentido, y a pesar de las expresiones generalmente laudatorias de sus gobiernos, los programas 1:1 tienen que evolucionar para la inclusión digital de una escuela puede reflejarse en la inclusión digital de su comunidad.

Las primeras iniciativas para integrar las TIC en educación en países en desarrollo surgieron a principios de la década pasada (2000-2010), con programas como World Links for Education en 1997 o SchoolNet Africa en 2001 (<http://www.schoolnetfrica.org>). Esencialmente instalaban laboratorios informáticos en algunas decenas de escuelas por país, y facilitaban la comunicación entre las comunidades educativas nacionales (31 en SchoolNet).

El concepto de los modelos 1:1 surge en 2005 con el programa Una Portátil Por Niño (OLPC, en inglés) por iniciativa del entonces director del Media Lab de MIT, Nicholas Negroponte. Basada en una filosofía pedagógica constructivista, creó un portátil diferente y de bajo costo, el 'XO', diseñado específicamente con fines educativos y para niños.² y). Anunciado como el portátil de 100 US\$, su coste unitario se estabilizó alrededor de US\$ 150-175, y estimuló la aparición poco después de los netbooks.

En contraste con los laboratorios informáticos donde los alumnos usan las computadoras pocas horas semanales, Negroponte defendía que los portátiles fueran asignados individualmente a los alumnos. Con un uso irrestricto de los portátiles como la herramienta de trabajo, juego, colaboración y creación que las bases constructivistas de OLPC presentan, la idea es que se generan oportunidades educativas sin precedentes para los niños de países en desarrollo. Además su uso sigue en el hogar y se extiende a otros miembros de la familia. El entonces Secretario General de la ONU, Kofi Annan, declaró en el lanzamiento de OLPC³: "Esto no es meramente la donación de un portátil a cada niño, como si fuera un amuleto mágico. La magia está por dentro – dentro de cada niño, dentro de cada científico, académico o simplemente de un futuro ciudadano. Esta iniciativa está pensada para sacar esa magia a la luz del día."

El programa OLPC y los modelos 1:1 son controvertidos y han despertado fuertes críticas tanto desde algunos ámbitos educativos como de desarrollo⁴. Se argumenta que las inversiones necesarias son demasiado onerosas sobre todo para países de bajo desarrollo, que no tienen suficientes materiales básicos (libros, cuadernos, lápices o pizarras). Por ejemplo, Rwanda, un país con un activo programa OLPC, gasta US\$109 por niño y año en educación primaria, y los costos operativos anuales del programa son de US\$75 por niño (Warschauer y Ames, 2010). Que mejor se invertiría el dinero en fortalecer al profesorado, que a menudo trabaja con poca formación y en condiciones precarias⁵. O que no existía la capacidad para manejar eficazmente programas de tal escala y complejidad.

Varias iniciativas 1:1 están en marcha en la región. Algunas siguen el esquema OLPC (usando los portátiles XO) mientras que otros usan netbooks (inicialmente los 'Classmate' de Intel o Asus EeePC). Uruguay (Plan Ceibal) y Brasil (Um Computador por Aluno) fueron los primeros en 2007, seguidos por Perú (Proyecto Huas-

² El XO incorporó múltiples innovaciones tecnológicas. Está basada en software libre, incluyendo un nuevo sistema operativo, Sugar. Puede establecer redes tipo mesh entre la XO de un aula para maximizar acceso a Internet, tiene un muy bajo consumo de energía que evita la necesidad de disipadores de calor, existe la posibilidad de cargarla (eléctricamente) con una manivela, se transforma en una tablet-pc, su resistente carcasa para el 'uso y abuso' de los alumnos, un monitor que permite su uso en la luz de día, etc.

³ <http://web.mit.edu/newsoffice/2005/laptop-1116.html>

⁴ Este artículo no pretende abordar la viabilidad o conveniencia de modelos 1:1 con respecto a otros modelos de integración tecnológica educativa, sino examinar aspectos de su funcionamiento y formas de mejorarlo.

⁵ Además las propuestas iniciales de OLPC no enfatizaban la formación al profesorado sobre los usos de la tecnología para la enseñanza/aprendizaje

carán) y Venezuela (Proyecto Canaima) en 2008. Otros programas incluyen Enlaces en Chile, Computadoras para Educar en Colombia, el Programa Integral Conéctate en El Salvador, Escuelas del Futuro en Guatemala, y Conectar Igualdad en Argentina.

Hasta la fecha sólo Uruguay y Argentina han puesto en marcha programas de escala nacional, pero ya tienen relevancia mundial: Uruguay se convirtió en el primer país⁶ en hacerlo, y Argentina presenta actualmente el mayor programa del mundo. Exploramos ambos programas a continuación, identificando logros y desafíos, así como oportunidades para acciones y métodos de red.

2. LA EXPERIENCIA DEL PLAN CEIBAL (URUGUAY)

El Plan Ceibal (<http://www.ceibal.edu.uy>) comenzó en 2007 con las escuelas primarias, y a partir del 2010 se extendió a la educación secundaria. Se fijaron como objetivos explícitos ambas la disminución de la brecha digital y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El programa goza de un alto respaldo, tanto político como entre la población. Su implementación está coordinada por el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU).

El Plan Ceibal es coherente con una línea política que promueve la inclusión digital. El Gobierno Uruguayo impulsó diversas medidas para acompañar al proyecto y lo convirtió en la meta 1 de la Agenda Digital Uruguay 2008–2010. Entre otras iniciativas están el Programa de Telecentros Comunitarios USI Uruguay (Uruguay Sociedad de la Información), los telecentros Bibliored (en bibliotecas) o las Escuelas de Ciudadanía e Informática (ECI), del Ministerio de Educación. Son programas de alfabetización digital para mejorar capacidades básicas en el uso de las TIC y reforzar la empleabilidad, así como evitar la aparición de nuevas fragmentaciones sociales.

El Plan Ceibal es un programa de tipo OLPC, y para el final de su primera fase (escuelas primarias) se habían distribuido unos 370,000 portátiles XO. Comenzó a llegar a escuelas de zonas rurales y/o de menor desarrollo, llegando a Montevideo al final (2009-2010). La conectividad a Internet de los centros escolares y otros espacios públicos (plazas, bibliotecas, etc.) fue un elemento estratégico desde el principio, y la compañía nacional ANTEL proporcionó conexiones Wi-Fi a bajo precio. La conectividad ya alcanzaba en 2009 a 96% de los escolares en el ciclo primario. (Martínez et.al. 2010)

El Plan Ceibal ha sido el objeto de mayor investigación entre los modelos 1:1 dada su más larga trayectoria y su cobertura nacional. Dichas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de las prácticas de red para el programa, tanto las ya existentes como las que se vislumbran potencialmente.

Las evaluaciones realizadas hasta la fecha indican resultados generalmente positivos, tanto entre los estudiantes (el 77% de los niños declararon que les gusta más trabajar con la XO en la clase), maestros (una gran mayoría ha empezado a cambiar la metodología de sus clases) y padres (algo más del 90% se declaran contentos con el programa). El promedio de uso extra-escolar de las XO era de unas 10 horas semanales. (Martínez et.al. 2010, Rivoir 2010)

Entre las principales dificultades, sobresale el desafío de la formación de los docentes, 150.000 sólo en la educación primaria. Además el mantenimiento de los XO ha sido problemático: de los equipos distribuidos a

⁶ En realidad, el primero fue la pequeña nación insular de Niue, en el Pacífico Sur

Junio de 2009, un 19,6% no funcionaban (Plan Ceibal 2009: 11). Y se han reportado problemas de convivencia y conflictos en torno a las zonas de conectividad afectando fundamentalmente a las escuelas en horarios en las que no hay personal a cargo (Rivoir 2010).

La dimensión social del Plan Ceibal, orientada a la disminución de la brecha digital, estaba claramente marcada desde sus inicios. Miguel Brechner, el director del Plan, lo ha descrito como un plan de inclusión social, que va más allá del ámbito educativo⁷. La colaboración de las familias, los profesionales de la información y la comunicación y otros actores sociales resulta fundamental en la medida que las redes funcionan principalmente fuera del ámbito escolar, y se registren mayores incidencias de prácticas sociales de intercambio e inclusivas (Balaguer 2010).

Pero se advierte que las estrategias sociales deben profundizarse mucho más en relación a los alcances ambiciosos de las políticas, donde hogares, comunidad, organismos oficiales y organizaciones sociales deben intervenir. En una investigación posterior, Rivoir (2011) expresa que no se encontraron usos significativos con fines de acción colectiva, asociaciones, grupos sociales u otras organizaciones sociales. Se señala, en particular, que en barrios carenciados un número importante de organismos y organizaciones vinculados a las políticas sociales podrían aprovechar más este nuevo recurso existente en la comunidad (por vía de polí-clínicas, comedores, merenderos, etc.) para desarrollar más el trabajo en red y para informar y comunicarse con la ciudadanía.

Una prometedora actuación de red que podría dinamizar el aprovechamiento comunitario es el proyecto Flor de Ceibo, que convoca a estudiantes universitarios a colaborar como voluntarios para elevar la alfabetización digital a través del Plan Ceibal. Los voluntarios contribuyen a la apropiación comunitaria del Plan con familias, organizaciones barriales y otros actores comunitarios, y a la articulación de redes en el ámbito local. A septiembre de 2010, ya se habían contabilizado 1500 voluntarios.⁸

3. LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD (ARGENTINA)

El programa Conectar Igualdad (<http://conectarigualdad.gob.ar>) es uno de los programas 1:1 más recientes en LAC (fue anunciado en abril de 2010) pero es sin duda el de mayor dimensión. Más allá de sus propósitos objetivos educativos, el Gobierno Argentino lo presenta esencialmente como una iniciativa de inclusión social para favorecer la equidad y disminuir la brecha digital. Tiene prevista la distribución de 3 millones de ordenadores en el período 2010-2012 en las escuelas de secundaria, de Educación Especial, escuelas vocacionales y los Institutos Superiores de Formación Docente. En la gestión participan varios ministerios (Planificación, Educación) y otras agencias

El foco central del programa se ha puesto en la distribución de equipamiento (su slogan es “3 millones de netbooks”) y ese aspecto progresa a buen ritmo: 1,8 millones ya fueron repartidos, en tan sólo 20 meses de implementación). Para tal fin se estimuló la producción nacional de netbooks, que tuvo que adaptarse y crecer significativamente para responder a los volúmenes demandados. Son netbooks comerciales de una docena de proveedores con ligeras modificaciones para el uso escolar, y son entregados en propiedad a los estudiantes.

⁷ TEDxBuenosAires, 4 agosto 2010 [en línea]. <http://www.youtube.com/watch?v=AWOpCDBuhgs>

⁸ <http://rapceibal.ning.com/forum/topics/plan-ceibal-comision-de>

Conectar Igualdad también ha desarrollado una cantidad apreciable de nuevo material pedagógico, al que se accede a través del portal educativo nacional Educ.ar (www.educ.ar), y donde se organiza este material junto con un volumen ya significativo de contenidos previos en 'escritorios' diferenciados para alumnos, docentes y familias, junto con los escritorios de educación especial, educación rural, y la modalidad hospitalaria y domiciliaria⁹. El excelente canal de TV educativo, Canal Encuentro (<http://www.encuentro.gov.ar/>), con un activo y cuidado sitio web, aporta considerables recursos de video de calidad. Si bien la arquitectura informacional es manifiestamente mejorable y se aprovecharon muy poco otros contenidos en español (por ejemplo a través de la Red Latinoamericana de Portales Educativos, RELPE), el componente de contenidos ha avanzado muy satisfactoriamente.

A diferencia del Plan Ceibal, no se han realizado evaluaciones de impacto todavía, por lo que no hay datos primarios sobre usos de las netbooks o efectos a nivel escolar, familiar o comunitario. Los datos evaluativos publicados son sólo de carácter perceptivo, y muestra un alto nivel de satisfacción. Por ejemplo, el 85% de los adultos y el 78% de los jóvenes consideró que la iniciativa "mejora la escuela pública"; el 80,5% de los estudiantes dijo que usan la netbook en clase y sostuvo que "ayudará a achicar las diferencias educativas"; y el 74% de los adultos y el 55% de los estudiantes piensan que "mejorará el rendimiento escolar y el aprendizaje". (Conectar Igualdad 2011)¹⁰

El Programa presenta algunos desafíos significativos, principalmente relativo a (i) la formación de profesores, (ii) la vinculación familiar y (iii) la inclusión socio-digital. En parte se debe a su acelerado y comprimido ciclo de implementación, 30 meses comparado con 4 años de la 1ra etapa del Plan Ceibal, de una envergadura mucho menor. Esta compactación de un ciclo de implementación puede obedecer a motivos de continuidad política y ciclos electorales, como expresa Mariano Palamidessi (2010), uno de los referentes sobre TIC y educación en Argentina, "Este nuevo 'modelo' de política se caracteriza por su vínculo bastante directo con las necesidades político-electorales de los Poderes Ejecutivos." La opinión generalizada en el sector es que Conectar Igualdad no surgió por iniciativa del Ministerio de Educación.

El principal desafío inmediato para Conectar Igualdad es la formación de docentes. En Argentina hay entre 400 y 450 mil docentes en la educación secundaria que precisan ser capacitados y apoyados en la transición hacia los renovados métodos de enseñanza-aprendizaje de los modelos 1:1. A finales de 2011 habrían recibido alguna instancia de capacitación entre 180 y 200 mil, según los cálculos más optimistas¹¹ (Conectar Igualdad 2011: 19-21). No existe todavía un mecanismo real de apoyo continuo o seguimiento para los docentes, máxime de la magnitud necesaria para tal volumen de docentes. Como señala Elena García¹²: "Los docentes

9 Entre los materiales organizados por estos escritorios se encuentran fascículos digitales sobre competencias TIC, una biblioteca de documentos históricos y mapas antiguos, una colección de videos para el trabajo en el aula en la modalidad 1 a 1, propuestas de actividades curriculares y secuencias didácticas, una colección de arte y cultura argentina, y una colección para el aprendizaje de idiomas, entre otros. El programa también reparte CDs y DVDs con kits de materiales. (<http://coleccion1a1.educ.ar/>).

10 El trabajo de monitoreo y evaluación ha avanzado con lentitud. El Programa no contaba con una estrategia o metodología de monitoreo y evaluación cuando fue formulado. Sólo un año después de iniciado se definió el esquema a seguirse, a partir del aporte de contribuciones metodológicas a las que contribuyó el trabajo de investigación de la UNTREF sobre el que se basa este artículo. http://seguimientoneconectar.educ.ar/sites/default/files/informes_universidades_completo.pdf.

11 Algunos datos sobre la formación docente en la 1ra evaluación del Programa (Conectar Igualdad 2011) pueden llevar a equívoco. El total de 'acciones formativas' reportado es de 472.242, que incluye desde sesiones introductorias de 1-2 días o talleres para familias y estudiantes (éstos dos últimos contabilizan casi 160.000 por sí solas). Pero posteriormente ese total se reflejó en declaraciones como las del propio Ministro de Educación, Alberto Sileoni "(...) ya hemos capacitado a más de 470.000 (docentes) y tenemos que seguir", <http://www.telam.com.ar/nota/7387> o artículos en el propio portal de Conectar Igualdad <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/acciones/>.

12 Profesora universitaria y consultora del Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP) y el BID. Opinión en "Computadoras, ¿para

no están siendo capacitados para utilizar la herramienta, los superan los conocimientos de los chicos y me parece que falta una política de fondo porque si no vamos a terminar con una Ferrari para llevar a los chicos a comprar al quiosco". Impartir a todos los docentes involucrados con una capacitación introductoria requería más que duplicar lo que se hizo hasta la fecha en menos de un año, lo cual parece muy difícil de lograr dada la insuficiente articulación que existe entre los entes formadores a nivel nacional y provincial. Será necesario asignar muchos más recursos y atención a esta dimensión crucial del Programa, así como modificar su estrategia para incluir otras entidades formadoras.

En cuanto a la vinculación familiar, el 'escritorio de familia' del portal indica que "El Programa Conectar Igualdad tiene como objetivo el equipamiento de escuelas secundarias con computadoras portátiles, pero también impactar en los hogares de los jóvenes que las reciben. (...) La computadora portátil va a permitir el desarrollo de mayores aprendizajes, la búsqueda autónoma de conocimientos; y también va a enriquecer la comunicación entre docentes, padres, estudiantes y amigos".¹³ Esto requiere considerar acciones que coadyuven al impacto, como la conectividad a Internet en el hogar, y la promoción local de usos y servicios en línea (como e-gobierno) junto a opciones de capacitación, que por el momento no están presentes. Es poco realistas pensar que las nuevas relaciones comunitarias y la innovación social mediadas por las TIC derivarán de la sola propiedad de una nueva computadora en los hogares. Conectar Igualdad no ha desarrollado un 'escritorio de la comunidad' con recursos o ideas para promover las acciones a nivel de barrio o ciudad. Tampoco presenta estrategias que ayuden a organizaciones de la sociedad civil a impulsar proyectos comunitarios.

A modo de comparación, pueden mencionarse iniciativas lanzadas fuera del Programa, como en la provincia de San Luis (con su propio programa 1:1), donde fueron creados los Centros de Inclusión Digital (CID) en los cuales los padres pueden aprender el manejo de las nuevas tecnologías.¹⁴ O las iniciativas 'Abuelos Blogueeros' y 'Abuelos en la Red'¹⁵, para acercar a personas de la tercera edad a las nuevas tecnologías y facilitar el intercambio intergeneracional.

4. MODELOS 1:1 EN RED

Los casos del Plan Ceibal y del Programa Conectar Igualdad ilustran las posibilidades y las limitaciones de versiones diferentes de los modelos 1:1 de escala nacional, tanto para mejorar la calidad y equidad educativas, como para incidir en la inclusión digital de un país. El impacto real solamente se podrá percibir 10-15 años después de iniciar la implementación de los programas; es decir, cuando todas las computadoras hayan llegado a su destino y estén conectadas a Internet, las escuelas hayan adoptado metodologías pedagógicas adaptadas a la mediación tecnológica, las familias hayan incorporado el uso de las computadoras en su vida cotidiana, etc.

Pero los modelos 1:1 surgen y funcionan en el contexto de un paradigma social diferente, la Sociedad Red, y por tanto no pueden ser ajenos al mismo. Manuel Castells la describe como "la nueva estructura social de

qué?", Diario La Nación, 1 octubre 2011. <http://www.lanacion.com.ar/1410794-computadoras-para-que>

13 Escritorio de familias de Conectar Igualdad; <http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/familias-conectar-igualdad.html>

14 Inclusive los adultos que no terminaron su escolaridad pueden concluirla con cursos especiales de e-learning. "Presentaron San Luis Digital 2011 en Buenos Aires" <http://wifi.ulp.edu.ar/wifi.asp/paginas/InfoPrensaDetalle.asp?Temald=109&InfoPrensald=3093>

15 <http://www.sanluisdigital.edu.ar/SLDAsp/Paginas/AccederBlogs.asp>; los proyectos de los 'abuelos' son organizados por la Universidad de La Punta y el banco Superville; <http://www.abuelosenred.net/>

la Era de la Información, basada en redes de producción, poder y experiencia” (Castells 1998: 350). Las TIC constituyen el sistema nervioso sobre el que opera la Sociedad Red. El concepto de red se aplica tanto a las estructuras sobre las que sostiene dicha Sociedad así como a sus procesos. Tiene un efecto fundamental sobre los modelos de organización, incluyendo los ámbitos empresariales, de la sociedad civil, en los aparatos administrativos del Estado, e inclusive en las relaciones interpersonales¹⁶.

Por tanto, es preciso considerar las circunstancias del nuevo contexto en red para adaptar el modo de implementación de este tipo de programas. Con estilos de gestión tradicionales, basados en esquemas operativos lineales y rígidos, se lograrán algunos resultados importantes, como puede ser la fabricación y distribución de millones de computadoras en tiempo récord. Pero los objetivos que requieren de actuaciones con personas (formación docente, inclusión digital comunitaria) probablemente no se cumplirán por la masividad de los programas. Sin duda surgen acciones de red de forma espontánea, como con los voluntarios de Flor de De Ceibo o con la red de formadores de la OEI en Argentina. Pero no se han elaborado estrategias de red para ellos ni hay evidencias de avanzar hacia una reticulación sistemática de dichos programas.

Como ha explicado Nicholas Burbules en un reciente congreso en Buenos Aires¹⁷, un modelo 1:1 de ámbito nacional como Conectar Igualdad requiere “pensarse en red” (Burbules, 2011), es decir, concibiendo el conjunto de sus componentes y actores desde una perspectiva de red. El funcionamiento reticulado de estos modelos permite participar a más personas y entidades que tienen la capacidad y voluntad de hacerlo. Fomenta la creatividad y la innovación, que forzosamente es limitada cuando las directrices son impuestas de arriba-abajo. Ayuda a lograr la capilaridad necesaria para que el programa llegue realmente a todo un país – considerando que las escuelas y familias que más se benefician lo necesitan son los más aislados y excluidos. Genera una cultura de colaboración al facilitar la relación/acción entre nodos de la red. (Benkler, 2006; Tapscott y Williams, 2010). Contribuye a una descentralización eficaz de las múltiples tareas necesarias en programas a escala nacional. Y es más coherente con modelos pedagógicos de enseñanza/aprendizaje en red que están en el núcleo de enfoques constructivistas actuales que reclaman un aprendizaje ubicuo para el que el aula no es el único escenario educativo.

Por todo ello es relevante considerar la incorporación de estrategias de red en los programas 1:1 nacionales existentes, y que formen parte del diseño de los nuevos programas nacionales (o sub-nacionales de gran tamaño, como en Brasil o México). Proponemos un esquema para dichas estrategias basado en las dimensiones de gestión del Plan Ceibal en Uruguay, el modelo 1:1 más avanzado actualmente (Esnaola, 2011: 74). La primera es la operativa, relacionada con la propia ejecución del programa y los mecanismos que lleven a un buen desempeño a su buen desempeño. La segunda es la educativa, orientada a la renovación del aprendizaje y la enseñanza, así como la gestión de sistemas escolares. La tercera es la social, referida al impacto social y sobre el desarrollo humano del programa, que involucra esencialmente a familias y comunidades. En cada una se describen estructuras, acciones y procesos de red, junto con sus probables efectos.

¹⁶ La mayor red social en la actualidad, Facebook, refleja los cambios en las formas de comunicación personal. Según The Economist, tiene 845 millones de usuarios registrados, o cerca de un 40% de las aproximadamente 2,2 millones de personas conectadas a Internet en la actualidad. “Floating Facebook: the value of friendship” 4 febrero 2012. <http://www.economist.com/node/21546020>

¹⁷ Nicholas Burbules es profesor de la Universidad de Illinois, director de Instituto de Aprendizaje Ubicuo de la misma y una autoridad internacional en innovación educativa. El congreso referido es el Congreso Internacional de Inclusión Digital Educativa celebrado en septiembre del 2011 en Buenos Aires. (Burbules 2011).

4.1. Efectos operativos de red: escala y capilaridad

Los programas 1:1 de escala nacional requieren de un gran esfuerzo de gestión para cumplir sus objetivos. Ya pasaron las fases pilotos, alcanzando a docenas de escuelas. Ahora llegan como mínimo a miles de ellas, decenas de miles de profesores, y centenares de miles de estudiantes. Y tienen la presión pública y política de mostrar resultados en muy pocos años - por ejemplo, la primera fase de Conectar Igualdad es tan sólo de 30 meses. Por la magnitud de la escala operativa, la planificación estratégica debe combinar orientaciones precisas y complementarias para los entes de dirección (ej. Ministerios de Educación, Planificación, Ciencia y Tecnología, Hacienda, etc.) junto con la acción descentralizada que involucre actores para llegar al terreno (a escuelas y comunidades).

Destacamos tres desafíos operativos que efectos de red pueden contribuir a superar: (i) de carácter logístico, (ii) sobre la infraestructura virtual de las escuelas, y el (iii) seguimiento o monitoreo.

Las cuestiones logísticas referidas al equipamiento e infraestructura son muy exigentes en los programas 1:1. Implica la adquisición y distribución de portátiles y otros equipos, la provisión de conectividad (incluyendo pueblos y lugares donde aún no llegó Internet), y el soporte técnico y mantenimiento de los equipos. En ambos casos examinados, la entrega de equipos procedía a buen ritmo. Pero para tareas más localizadas como el mantenimiento no existe una respuesta similar, lo que provoca insatisfacción en la parte de docentes y estudiantes (‘se cayó Internet’; ‘no pueden arreglar mi netbook’). La organización en red de personal técnico para su actuación a nivel local ayudar a generar la capacidad y capilaridad necesario para el mantenimiento de hardware y software. (Martínez 2010). También se pueden fomentar iniciativas locales de formación profesional en las que inclusive podrían participar algunos de los propios alumnos de las escuelas implicadas.

La aparición de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como nuevos espacios educativos que conviven con el aula o escuela ‘física’ es característica de programas 1:1. Se pueden proveer a nivel distrito/provincia (un EVA que puedan usar todos los colegios) lo recomendable sería generar un EVA en cada escuela. Así se adaptaría a las especificidades de la escuela y del lugar/comunidad, y serviría como mecanismo de aprendizaje para los docentes y la dirección de las escuelas. Se podría llevar a cabo de forma reticulada, facilitando capacitaciones, colaboraciones (por ejemplo, de voluntarios universitarios) y estímulos, partiendo de plataformas en la Web, gratuitas y de amplio uso como Moodle (www.moodle.org).¹⁸

Cualquier metodología orientada a un monitoreo del impacto (educativo y social) de programas de esta magnitud y capilaridad se beneficiará de tener un carácter participativo para ser continuo y efectivo. En el monitoreo participativo los propios destinatarios aportan datos y valoran el funcionamiento del programa. Un proceso eficiente y participativo de monitoreo incluiría dispositivos automatizados (ej. midiendo los usos de las netbooks en casa) y la retroalimentación periódica de parte de los docentes o familiares. Ambos tipos de acciones se desarrollan en red. Un beneficio adicional del monitoreo participativo es que al evidenciarse la influencia de los beneficiarios sobre la gestión del programa, eso contribuye al empoderamiento de dichos beneficiarios y una mayor apropiación del programa.

¹⁸ Moodle además cuenta con muchos recursos de aprendizaje formación y una extensa comunidad de usuarios y colaboradores (de hecho, Moodle es un proyecto red en sí mismo).

4.2. Efectos educativos de red: gestión del conocimiento, gestión del cambio

Los desafíos para una adecuada operatividad en estos programas de gran escala son considerables, dados los grandes esfuerzos presupuestarios, organizativos y distributivos que implica. Sin embargo es probablemente la dimensión de más fácil cumplimiento de programas 1:1, al ser la más tangible: computadores, conexiones a Internet, EVAs, etc. Como señalan Vázquez y Alonso (2011), el propio ministro argentino de Educación, Alberto Sileoni destaca que: “El mayor peligro no es que la computadoras no lleguen a las escuelas, si no que no se usen. Que se conviertan en un problema para las autoridades y docentes y no en una solución”.

El ámbito educativo de los modelos 1:1 es el que presenta mayores desafíos pero también un potencial más transformador. Pueden contribuir decisivamente a adaptar sistemas educativos enteros al entorno de la Sociedad Red, transitando de una educación organizada según patrones de la Era Industrial, a una educación conectada, estimulante, y centrada en el estudiante. Pero la incorporación masiva de tecnologías para la educación siempre ha conllevado dificultades, como indican Palamidessi et. al (2006: r2). “La historia de las tecnologías en las escuelas, más allá de instrumentos simples como los pizarrones, muestra que equipamientos como la TV o el cine tuvieron dificultades para ingresar en el terreno de la enseñanza. (...) Es claro que deben garantizarse otros dispositivos de asistencia, capacitación y acompañamiento y el desarrollo de materiales y entornos para que esta presencia sea de utilidad para estudiantes y docentes.”

Los modelos 1:1 permiten dirigirse hacia sistemas de aprendizaje y enseñanza en red.¹⁹ Desde esta perspectiva, podría decirse que el efecto de las redes en el ámbito educativo es total y abarcador. Pero nos limitamos a explorar cómo algunos efectos específicos de red pueden ayudar a solventar tres desafíos educativos inmediatos de los modelos 1:1, referidos a (i) los contenidos educativos, (ii) los currículos escolares y (iii) la formación/apoyo a los docentes.

La producción de contenidos digitales educativos ha explotado en años recientes, incluyendo los de la lengua española. Algunos profesores ya están generando contenidos y herramientas, que después comparten por la Red²⁰. Y los portales nacionales educativos son grandes biblio/mediotecas virtuales que agrupan y seleccionan significativos volúmenes de dichos contenidos. Los docentes hoy pueden acceder a una cantidad y variedad de materiales educativos como nunca antes. El problema ahora consiste en cómo lograr un acceso eficiente y productivo a esos contenidos. Procesos en red pueden ayudar. Las redes de portales como RELPE deben providenciar un intercambio y acceso eficiente a contenidos a nivel iberoamericano, lo cual permitirá a los países dedicar menos recursos a la producción de nuevos contenidos sin renunciar a disponer de contenidos de calidad. Las redes de docentes también catalogan y, lo que es más importante, valoran la calidad de los materiales.

Los currículos escolares se van transformando para ser coherentes con modelos 1:1 que se postulan como espacio y condición para renovar de la experiencia pedagógica en el aula y posibilitar un aprendizaje en red, con sus principios de cooperación, comunicación y construcción. Esto comporta una significativa transformación, como señala Esnaola (2011c): “el nuevo paradigma, antes que técnico es comunicacional”. Una de las formas de orientar los currículos hacia el aprendizaje en red es a través de proyectos colaborativos, que abren las aulas a otros alumnos, a otras escuelas y a otros métodos. Un ejemplo es la Red Telar (<http://www.telar.org>), una red telemática educativa abierta a todas las escuelas argentinas.²¹

19 No es objeto de este artículo profundizar sobre los principios o metodologías pedagógicas del aprendizaje en red, un tema amplio y de amplia cobertura documental.

20 Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/descargas/premios_curriculares/; Recursos en español del Wiki de materiales educativos del programa OLP http://wiki.laptop.org/go/Recursos_en_espanol

21 La Red Telar promueve la utilización pedagógica de las TIC mediante el trabajo en proyectos colaborativos nacionales e

Pero sin duda el mayor desafío educativo inmediato se refiere a la formación y apoyo al profesorado. Los docentes son los actores del sistema que experimentarán más cambios con la integración educativa de las TIC. Se sienten superados en su conocimiento de las TIC por sus alumnos, y que están presionados a ‘aprender a enseñar’ con las TIC. Está ampliamente documentado que la cuestión central para una exitosa integración tecnológica en la educación es contar con un profesorado capacitado y comprometido para enseñar y comunicarse con las TIC.

Pero esto implica ingentes requisitos de capacitación y seguimiento. Sólo en la educación secundaria, Conectar Igualdad tiene el reto de formar a unos 450,000 docentes en pocos años. Como en cualquier otro sector (bancario, gubernamental, etc.), los costos para capacitar al componente humano exceden sustancialmente a los de los equipamientos, pero no suele reflejarse en los presupuestos²². Así, la reticulación de las labores de formación y apoyo será necesaria para poder alcanzar al conjunto de los docentes en un país, incluyendo a todas las posibles organizaciones que puedan ayudar a capacitar presencialmente a los docentes (universidades, ONGs, academias privadas) en un esquema de red que complementado con grandes programas de formación virtual (OEI, Educ.ar).

Otra opción complementaría sería poner en marcha iniciativas esquemas de ‘mentoring’ individual (formal o informal) en las que docentes más avanzados pueden ayudar a sus colegas con menor experiencia con las TIC. Aquí podrían inclusive participar docentes de otros países como voluntarios a través de Internet.

4.3. Efectos sociales de red: conectando familias y comunidades

Los programas 1:1 poseen un potencial importante de reducción de la brecha digital y para promover la equidad. La aparición repentina de un gran número de computadoras y su conexión a Internet en hogares que antes no las tenían significa que en pocos años habrá aumentado singularmente el acceso a las tecnologías por parte de las familias y comunidades. Por ello los programas 1:1 poseen un gran atractivo político y reciben alta visibilidad por los gobiernos.

Pero como ya se ha mencionado, lograr la inclusión socio-digital de una familia o de una comunidad requiere mucho más que tener acceso físico a una computadora. Lo que se requiere es salir de la ‘pobreza digital’, y Barrantes describir al pobre digital como “... el que carece, sea por falta de acceso, por falta de conocimiento de cómo se utiliza o por falta de ingresos de la información y la comunicación permitidas en por las tecnologías digitales.” (Barrantes, 2009, p. 53)

Por tanto los programas 1:1 necesitan incorporar un enfoque más integral para progresar significativamente en inclusión digital. Es necesario transformar los nuevos equipos en herramientas para el desarrollo humano de familias y comunidades, y para ello hay que involucrar muchos actores en la sociedad. Las acciones en red facilitan que organizaciones sociales, universidades, empresas, entes del Estado e inclusive las propias escuelas ayuden a familias y comunidades a apropiarse de las tecnologías para solucionar sus problemas y vivir mejor. Se pueden explorar acciones y estructuras de red adecuadas para ello específicamente en relación a las dimensiones restantes de la brecha digital: capacidad y contenidos.

internacionales A su vez, la Red Telar es el capítulo argentino de una red aún más amplia, la Red Internacional de Educación y Recursos (iEARN), creada en 1988, y que vincula más de 25.000 escuelas en más de 125 países en todo el mundo. <http://www.iearn.org/>

22 Y en cualquier caso esto es sólo la piedra angular en un proceso de gestión del cambio en las instituciones educativas, que incorpora otras variables como salarios, reconocimiento o factores ideológicos/culturales.

Para el fortalecimiento de capacidad de familias y comunidades para aprovechar las posibilidades de las TIC, los efectos de red pueden ser notables con la participación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para actividades formativas a gran escala.²³ Por ejemplo, el Estado puede promover iniciativas conjuntas con programas de telecentros comunitarios existentes en casi todos los países de la región²⁴, para que incorporen nuevos servicios de capacitación y tutoría. Los telecentros ayudarían a miembros de estas familias y de entidades comunitarias a ganar confianza y conocimientos sobre el uso de las nuevas computadoras, Internet, compras y ventas online, uso de servicios de e-gobierno, etc.

Otra canal de estímulo a la inclusión socio-digital es a través de 'voluntarios TIC', que podrían actuar presencialmente o en línea. Si el proyecto Flor de Ceibo ya involucró unos 1.500 voluntarios en Uruguay, podría esperarse 10,000 o más en Argentina si se maneja correctamente.²⁵ Los mayoritariamente jóvenes voluntarios tienen aquí la oportunidad de aplicar su experiencia con las TIC en tareas importantes para su país. Se pueden impulsar redes de voluntarios que aporten su tiempo y conocimiento en escuelas, telecentros, organizaciones comunitarias, iglesias, etc. En tal sentido nuestro equipo de investigación en UNTREF esta participando del Programa de Voluntariado Universitario (<https://www.facebook.com/UniversidadNacionalDeTresDeFebrero>) aportando la vinculación entre nuestro saber académico y las practicas de aula.

En cuanto a contenidos y servicios, resultaría factible tanto identificar redes existentes así como promover otras nuevas para ayudar a la gente a solucionar problemas y crear oportunidades. Una opción sería con redes de familias vinculadas a una escuela o un grupo de escuelas, usando aplicaciones de redes sociales (como Facebook) o webs/blogs de asociaciones de padres y alumnos.

A nivel comunitario, se han desarrollado considerablemente las denominadas redes comunitarias o ciudadanas, que articulan la acción ciudadana para diversos fines y aprovechan para ello las posibilidades de las TIC (Gurstein, 2000). Las redes ciudadanas incentivan a algunas personas a entrar en el ciberespacio y participar por el interés de los temas que tratan (una obra pública, un caso de corrupción política, etc.). Las redes ciudadanas son proactivas y podrían proponer actividades a la dirección de los programas o las propias escuelas, como el uso de la escuela como telecentro en las noches, o la generación de contenidos locales (entorno físico, gastronomía, memoria histórica, etc.).

A su vez los telecentros podrían ofrecer cursos y servicios sobre e-comercio, e-gobierno, o nutrición o democracia electrónica. Cabe también la posibilidad de ofrecer cursos en modo e-learning para adultos, como en el ejemplo de los CID en San Luis (Argentina).

23 No hay que ignorar el importante rol de los estudiantes, que trasladarán capacidad digital a sus hogares. Lo harán de forma implícita, por ejemplo enviando un correo electrónico para su madre a un familiar. Y también explícitamente, enseñando a sus padres, hermanos o abuelos como utilizar la netbook para leer noticias, buscar trabajo, o navegar por Internet. En cada casa esto discurrirá de forma diferente, pero siempre resultará en un aumento neto de capacidad digital en el hogar.

24 Algunos ejemplos son telecentros.br o Asociación de Telecentros de Información y Negocios (www.atn.org.br) en Brasil, Red nacional de telecentros (www.telecentros.org.co) en Colombia, Bilbioredes (www.biblioredes.cl) y Atach (www.atach.cl) en Chile, Conexión (www.conexion.org.sv) en El Salvador, Infoplazas (www.infoplazas.org.pa) en Panamá, o los Centros Tecnológicos Comunitarios (<http://www.ctc.gov.ar/>) en Argentina.

25 Conectar Igualdad realizó una convocatoria en abril de 2011 a través del ya existente programa de voluntariado universitario en el país, pero no hay información datos disponible sobre el nivel de participación. http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/VOLUNTARIADO/vu_convocatoria_especifica_2011.htm

4.4. Efectos integrados de red

La implementación de programas o proyectos se estructura por líneas de trabajo diferenciadas, pero los impactos o problemas se sienten de forma integrada. La tabla 1 intenta clarificar y sintetizar los posibles efectos conjuntos de red para un programa 1:1. En la columna izquierda identificamos componentes típicos de estos programas, y los mapeamos con las 3 dimensiones de gestión, identificando estructuras, acciones y procesos de red aplicables a cada componente. Es un listado más extenso de lo que fue abordado en las secciones previas, y ayuda a visualizar el conjunto de efectos de red que pueden incidir sobre un determinado aspecto de un programa 1:1, como por ejemplo 'Formación' o 'Investigación'.

Tabla 1 – Vinculación de efectos de red a componentes de un programa 1:1

ASPECTO DE MODELOS 1:1	DIMENSIÓN OPERATIVA	DIMENSIÓN EDUCATIVA	DIMENSIÓN SOCIAL
CONTENIDOS	Acceso a portales educativos iberoamericanos Acuerdo con plataformas de contenidos (MIT OCW, Academia Khan, TeacherTube, BBC, NASA, Lego, etc.)	Contenidos generados por docentes	Generación de contenidos locales (historia, cultura, medio físico).
FORMACIÓN	Sobre gestión de modelos 1:1 para directores de escuela Estructuras de apoyo continuado a docentes	Descentralización de formación a docentes Tutorización (Mentoring) 1 a 1	Formación TIC básica a padres, org sociales, en TICs, escuelas, etc. Ident. de ofertas de formación técnica TIC; e-learning
VINCULACIÓN ENTRE ESCUELAS	Herramientas y mecanismos para hermanamientos escolares	Proyectos colaborativos educativos	Intercambios entre comunidades usando escuelas como puentes
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	Selección y catalogación de novedades relevantes sobre TIC y Educación Redes de pares (directores, padres, investigadores)	Intercambios de experiencias entre docentes y pedagogos (virtual, conferencias)	Info a familias y comunidades en portal del modelo 1:1
INVESTIGACIÓN	Expertos, consultoras: sobre gestión de modelos 1:1; metodología de M&E	Univ nac. e intl. Sobre impacto pedagógico; metodologías de aprendizaje. Equipos multi-univ, multi-disciplinarios	Univ / ONG: sobre impacto social, laboral, de género.
LOGÍSTICA	Helpdesk en red Sistema en red de mantenimiento técnico		Formación profesional local para mantenimiento hw/sw
MONITOREO & EVALUACIÓN	Envío de datos a un sistema online de monitoreo Comunidad virtual de responsables de M&E	Participación de docentes y alumnos	Participación de la comunidad
CONTRIBUCIONES EXTERNAS	Gestión programa 'Voluntarios 1:1' Expertos TICyEd: evaluación independiente Universidades: apoyo en formación, sistemas de monitoreo	Programadores: herramientas educativas de sw libre Voluntarios: apoyo presencial en escuelas	Telecentros comunitarios: extensión del modelo 1:1 Voluntarios en línea: traducciones, producción de plataformas (EVA, etc.) Voluntarios: apoyo en monitoreo participativo

Desde esta perspectiva global a nivel de programa también es recomendable reconocer los efectos cruzados de red. A modo de ilustración, los diagramas clásicos de gestión de proyectos (como los diagramas de Gantt) indican la influencia de una acción sobre el estado o avance de otras. De forma similar, las acciones de red también tienen efectos cruzados entre ellas. Aunque sean difíciles de estimar en su totalidad, es beneficioso identificar estas dinámicas entre las tres dimensiones de red especificadas²⁶. Pero se mencionan a continuación unos ejemplos para transmitir la idea:

- La vinculación entre escuelas con proyectos colaborativos (dimensión educativa) produce acceso a nuevos contenidos educativos que puedan ser incluidos en un portal educativo (dimensión operativa), cuando escuela A en Paraguay descubre nuevos videos sobre historia en un proyecto conjunto con escuela M en Uruguay.
- La lentitud al poner en marcha un sistema de mantenimiento técnico en red (dimensión operativa) afecta la cantidad de computadoras en uso en las aulas (dimensión educativa) y ralentiza la creación de puestos de trabajo locales (dimensión social) al demorar los cursos de formación profesional inicialmente planificados.

A grandes rasgos, la tabla 2 describe la interrelación entre los efectos de red en las tres dimensiones de gestión examinadas:

Tabla 2 – Incidencia de la reticulación entre dimensiones de red en la gestión de un programa 1:1

	OPERATIVA	SOCIAL	EDUCATIVA
Operativa		Efectos de red operativos facilitan la incorporación y el progreso de acciones para la inclusión socio-tecnológica (que a menudo no son tenidos en cuenta en programas 1:1 desde su inicio).	Efectos de red operativos permiten que la infraestructura funcione y que los docentes construyan su capacidad para integrar las TIC en la enseñanza-aprendizaje.
Social	Efectos de red sociales aumentan la participación ciudadana y el apoyo político (e inclusive logístico) al proyecto.		Efectos de red sociales ayudan a la familia a acompañar la evolución y a activar su participación de los programas 1:1 en la escuela.
Educativa	Efectos de red educativos permiten la retroalimentación y mejora de los programas 1:1 y los aportes de nuevos contenidos educativos.	Efectos de red educativos generan confianza en las familias, y facilitan la comunicación entre comunidades.	

El análisis pormenorizado de efectos cruzados de red es útil para los equipos de gestión de programas 1:1. Les servirá para identificar posibles acciones con mayor prioridad operativa, ya sea por sus efectos positivos sobre varios aspectos, o porque responden a puntos críticos que requieren atención inmediata para no obstaculizar avances estratégicos.

²⁶ Un tratamiento detallado de las dinámicas cruzadas de red en programas 1:1 sería extenso y queda fuera de las posibilidades de este trabajo, pudiendo ser objeto de una investigación futura

5. ESTILOS DE GESTIÓN DE RED PARA PROGRAMAS 1:1

Para establecer estrategias de red que orienten la reticulación de un programa, es necesario determinar también el estilo de gestión de red a nivel programático. Es decir, pasamos de examinar áreas específicas de implementación (por su potencial de efectos red) a explorar el programa en su conjunto (para ver que estrategias de red podrían permearlo).

El motivo es que las redes son más complejas de manejar que las modalidades verticales/lineares de organización. Por tanto para lograr los beneficios potenciales que pueden ofrecer, hay que buscar estrategias de red que faciliten su funcionamiento. Como precisa Castells, “Las redes están programadas y al mismo tiempo son autoconfigurables. En las redes sociales y organizativas, los objetivos y procedimientos operativos son programados por los actores sociales.” (Castells, 2009:46)

Fig 4 (izquierda). Representaciones gráficas de redes 2-D o planas. La primera red es de tipo descentralizado, mientras que la segunda es de tipo distribuido. (fuente: David de Ugarde, Wikimedia Commons, http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Topolog%C3%ADas_de_red.gif)

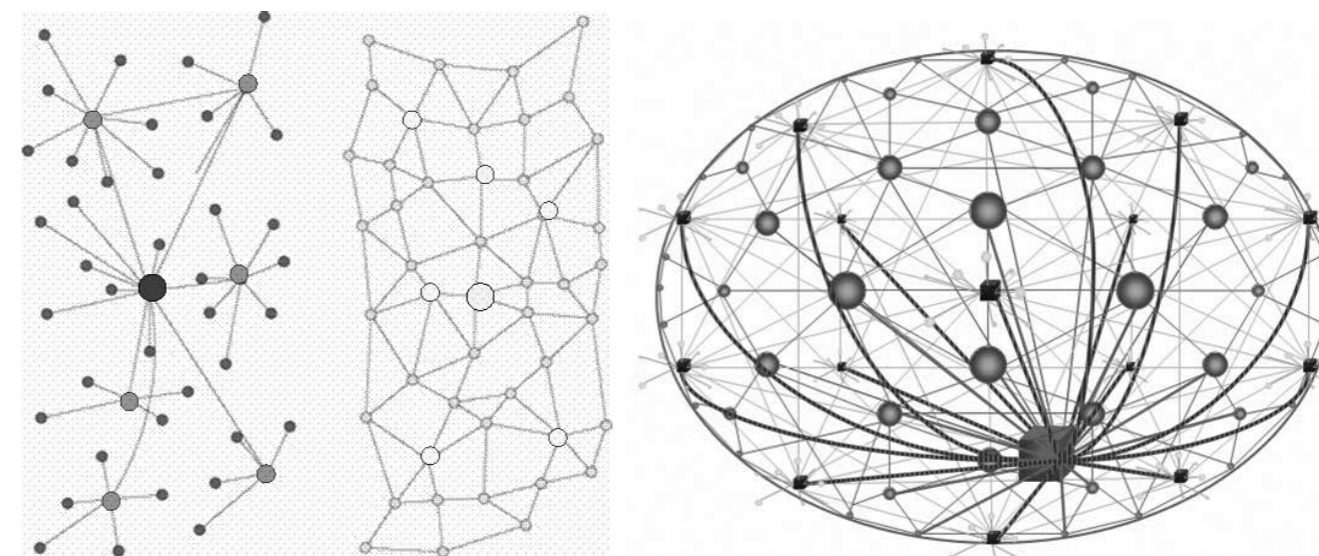


Fig 5 (derecha). Una representación gráfica de una red 3-D o especial, donde cualquier nodo puede tener contacto con cualquier otro. (fuente: José Ramón Cobo, en Moreno et.al. 2006, p.11)

Asumiendo que los perfiles de red tienen una relación directa con sus estilos de gestión, podemos diferenciar estilos de redes **concentradoras**, de perfiles o geometrías 2-D, de redes **habilitadoras**, con perfiles 3-D (Acevedo, 2009). Una red concentradora sirve principalmente para avanzar intereses comunes, organizar acciones de la red y representar a sus nodos. Los nodos se comunican con aquellos cercanos física o funcionalmente, o con el hub central (ver fig. 4). El éxito para las redes concentradoras será función de acciones conjuntas llevadas a cabo representando a sus miembros.

Una red habilitadora busca principalmente fortalecer las capacidades de sus miembros para que logren sus objetivos individuales y para que colaboren y ‘trabajen en red’. Los nodos se comunican libremente, cualquiera con cualquiera, (de ahí la 3ra dimensión), y ni siquiera tienen que pasar por el centro, representado en la fig.5 como el cubo rojo. El éxito en este estilo resultará del conjunto y resultados de actividades colaborativas realizadas por los nodos y apoyadas por la red.

Pensamos que un estilo de red 2D/concentradora sería un buen comienzo para los programas 1:1 conocidos, y seguramente su mejor opción durante muchos años. En ese estilo de gestión, las relaciones y procedimientos están claros, y se dedica mucha atención a la planificación. El hub central coordina todas las actividades, pero se facilita la descentralización de tareas. Además este estilo de red permite la incorporación de nuevos participantes o la vinculación entre nodos próximos (ej. los telecentros de una red de telecentros provincial) para llevar a cabo proyectos conjuntos.

Con una gestión de red ya consolidada y generando buenos resultados, podría explorarse una transición hacia un estilo 3-D habilitador, experimentando con una mayor libertad de acción y colaborativa entre sus nodos. O que aquellas 'zonas' de la red de mayor madurez pudiesen desarrollar características habilitadoras que les permita canalizar mejor su creatividad. Existen estrategias de transición de redes 2-D a 3-D que se pueden aplicar según la evolución de procesos de reticulación institucional. (Mataix et.al. 2009; Acevedo 2009).

En cualquier caso, por el tamaño y la exposición política de estos programas el factor de control siempre será importante en la gestión. Por ello, lo más probable es que los programas 1:1 que adopten estrategias de red tiendan hacia estilos mayoritariamente concentradores.

6. REFLEXIONES FINALES: HACIA MODELOS 1:1 EN RED

El valor diferenciado de los modelos 1:1 en países de desarrollo bajo y medio, en comparación con aquellos de desarrollo alto, es que además de su potencial para mejorar la educación pueden incidir significativamente en una mayor inclusión socio-digital. Sin embargo, lograr la integración educativa de las TIC conlleva retos considerables para cualquier sistema educativo, a lo que debemos añadir la expectativa agregada de reducir la brecha digital a través los programas 1:1.

La necesidad de adaptar los sistemas educativos al contexto de la Sociedad Red y los horizontes educativos de una educación mediada por las TIC hace atractivos estos modelos. La reducción de costos en los dispositivos informáticos móviles los hace viables en el medio a largo plazo en muchos países de la región. Y la voluntad política los está poniendo en marcha, compartida y retroalimentada en reuniones regionales como las Cumbres de las Américas o las que mantienen periódicamente los ministros de Educación²⁷.

Lo que sugerimos en este artículo es que una reticulación sistemática de los programas 1:1 los hará más exitosos. Son iniciativas con dimensiones, plazos y objetivos ambiciosos, difícilmente compatibles con una implementación centralizada y cerrada. Requieren incorporar toda la energía y el talento disponible y con la voluntad para participar. Estructuras y métodos de red son apropiados para articular grandes conjuntos de actores con diversas tareas y responsabilidades. Cómo explicaba Burbules, 'pensándose en red', pero sin parar ahí, sino implementando una estrategia de red con las mejores prácticas de reticulación organizativas y social.

Y también para generar un sentido de apropiación, de pertenencia. Esto es lo que hemos comprobado en Uruguay, donde se han movilizado muchas personas y entidades (programadores, ONGs, académicos, etc.) para contribuir a ese Plan Ceibal del que buena parte de la ciudadanía se siente orgullosa. Eso ya es un logro significativo. Hasta el famoso cantautor uruguayo Jorge Drexler le ha compuesto una canción, "A la Sombra del Ceibal"²⁸.

27 Y reflejada en instrumentos políticos como las Metas de educación LAC 2021, o los planes eLAC 2015.

28 www.youtube.com/watch?v=wr1DPm7xng0

En la Sociedad Red se avanza más eficientemente hacia objetivos de desarrollo humano multiplicando los canales y comunicándolos. Con procesos colaborativos y abiertos al talento y la participación. Hay que dejar atrás la noción que los programas 1:1 sean de 'distribución de computadoras' sino más bien como de 'distribución de oportunidades'. Aunar las voluntades y el conocimiento de muchos: docentes, estudiantes, padres, formadores, funcionarios, programadores, funcionarios, políticos, directoras de escuela, activistas comunitarios, voluntarios, y otros; ese es el principal reto de los programas 1:1. Su impacto dependerá, en última instancia, de que funcione un poco por decreto y un poco por seducción.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Manuel. (2009) Networked Cooperation in the Network Society. *Int. Journal of Information Communication Technologies and Human Development* 1(1), pp. 1-21. ISSN 1935-5661. [http://www.igi-global.com/downloads/LockedJournals/IJICTHD1\(1\).pdf](http://www.igi-global.com/downloads/LockedJournals/IJICTHD1(1).pdf)

Balaguer, Roberto (comp.) (2010). *Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional.* Prentice Hall- Pearson Educacion.

Barrantes, R. (2009). Análisis de la demanda de TIC. ¿Qué es y cómo medir la pobreza digital?. En Galperin, H. & Mariscal, J (eds.) – *Pobreza Digital : las perspectivas de América Latina y el Caribe.* México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas. ISBN 978-968-7420-55-4. pp 47-84.

Benkler, Yochai. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom.* Yale University Press: London. ISBN 978-0-300-12577-1. 515 p.

Burbules, Nicholas (2011). De la enseñanza al aprendizaje: el principal impacto de las tecnologías en la educación. Conferencia de clausura, Congreso Internacional de Inclusión Digital Educativa [en línea]. 2 septiembre 2011, Buenos Aires. [Fecha de consulta: 17/dic/11] <http://www.inclusiondigital.com.ar/v-expresiones.html>

Castells, Manuel. (1998). *The rise of the Network Society (The Information Age: economy, society, culture; vol.1).* Oxford: Blackwell Publishers. ISBN 0631221409.

Castells, Manuel. (2009). *Comunicación y Poder.* Alianza Editorial S.A. Madrid. ISBN: 978-84-206-8499-4. Oxford: Blackwell Publishers. ISBN 0631221409. 679 p.

CEPAL (2010c). *La Hora de la Igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir. Informe Anual 2010 de la CEPAL.* Santiago de Chile. 289 p. <http://www.cepal.org/id.asp?id=41898>

Conectar Igualdad (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad.* Coords, Jaime Perczyk, Cynthia Zapata, Marta Kisilevsky). Unidad de Seguimiento y Evaluación. [en línea]. Programa Conectar Igualdad. [Fecha de consulta: 12/ene/12] <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PCI.pdf?sequence=1>

Esnaola, Graciela (coord.) . *Equipo de investigación en Tecnologías Educativas - Universidad Nacional Tres de Febrero, Pcia. de Buenos Aires*

(2011a). *Impacto del modelo 1 a 1 en los grupos familiares. Investigación para el programa Conectar Igualdad – línea 6.* 165 p.

(2011b). *Circuitos paralelos de producción y sus derivaciones sociales, culturales, económicas y pedagógicas: la investigación académica, el mercado laboral y el mercado de tecnología informática. Investigación para el programa Conectar Igualdad – línea 7.* 173 p.

Esnaola, G y Bianchi, G (2011c) *Formación académica en Tecnología Educativa y el Modelo 1 a 1 en Argentina . Actas de las XIX Jornadas de Tecnología Educativa. Red Universitaria de Tecnologías Educativas. (Red RUTE).* ISBN 978-84-695-0744-5.

Gurstein, Michael (ed.), (2000). *Community Informatics: Enabling Communities with Information and Communications Technologies.* Idea Group Publishing; ISBN: 1878289691; 596 p.

Galperin, Hernán; Rojas, Fernando (2010). *Políticas públicas para la banda ancha en América Latina y el Caribe.* En Jordán, V.; Galperin, H.; Peres, W. (eds.) – *Acelerando la revolución digital: banda ancha para América Latina y el Caribe.* CEPAL, DIRSI. [en línea]. Santiago de Chile. pp. 247-263. [Fecha de consulta: 22/feb/11] <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/41727/LCR.2167.pdf>

ITE (2011) *Iniciativas 1:1.* Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). [en línea]. España. [Fecha de consulta: 2/dic/11] <http://www.ite.educacion.es/> <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/>

Latinobarómetro (2010). *Informe Latinobarómetro 2010.* Corporación Latinobarómetro. [en línea]. Santiago de Chile. 126 p. [Consulted on 27 December 2010]. <http://www.latinobarometro.org/>

Martínez Ana Laura; Alonso, Serrana; Díaz, Diego. (2010) *Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal: Metodología y primeros resultados a nivel nacional.* [en línea]. Slide presentation. 41 p. [Fecha de consulta: 10/may/10]. http://www.ceibal.org.uy/docs/presentacion_impacto_social221209.pdf

Palamidessi, M; (2010). *Un niño, una computadora: El día después.* [en línea]. Desafíos de las Educación en San Luis [Fecha de consulta: 13/mar/11] <http://www.desafios.edusanluis.com.ar/2010/08/un-nino-una-computadora-el-dia-despues.html> (consultado marzo 2011)

Palamidessi, M; Galarza, D.; Schneider, D.; Landau, M. (2006) *Doce reflexiones para una educación en red. En La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.* Buenos Aires, FCE.

Plan Ceibal (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan Ceibal: primeros resultados a nivel nacional (resumen, diciembre 2009).* Area de evaluación, Plan Ceibal. [en línea]. Montevideo. http://www.ceibal.org.uy/docs/evaluacion_educativa_plan_ceibal_resumen.pdf

PNUD (2010) *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Informe de Desarrollo Humano Regional para América Latina y el Caribe 2010.* [en línea]. Resumen Ejecutivo. PNUD. 42 p. [Fecha de consulta: 8/ene/11] <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/index.php>

Rivoir, Ana (coord.) (2011). *Informe de investigación “El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009-2010”.* Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. [en línea]. Montevideo [Fecha de consulta: jun, jul/11] <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>.

Rivoir, Ana (coord.) (2010). *El Plan Ceibal: impacto comunitario e inclusión social, 2009-2010.* Comisión Sectorial de Investigación Científica; Facultad de Ciencias Sociales; Observatic (Uruguay)

Tapscott, Don.; Williams, Anthony D. (2010). *MacroWikinomics: Rebooting Business and the World.* New York: Penguin Group. ISBN 978-1-59184-356-6. 424 p.

Vázquez, Federico; Alonso, María Ernestina. (2011). *Jóvenes, educación y tecnología: Una mirada sobre el plan ‘Conectar Igualdad’.* *Caleidoscopio – Educared.* [en línea]. Buenos Aires, 22 abril 2011. [Fecha de consulta: 2/dic/11] http://www.educared.org/global/caleidoscopio/caleidoscopio?EDUCARED_SHARED_CONTENT_ID=12582810

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se describe el proceso de investigación llevado a cabo en el marco del proyecto “Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas; implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos”, Convocatoria 2010-2011, subsidiado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En esta investigación trabajamos con el primer nivel de estudios de posgrado que son las especializaciones, focalizándonos en tres ramas dentro del sistema educativo: artística, tecnológica y humanística. Partimos de la idea de que el conocimiento sobre la lógica de la organización y la particularidad del objeto de estudio de cada especialización puede brindar información y generar modelos innovadores tanto para los programas de formación como para los sujetos que cursan sus especializaciones en esas áreas. Asimismo nos interesó explorar en las motivaciones que llevan a los estudiantes a culminar sus estudios como a no finalizarlos al no presentar los trabajos finales integradores (TFI).

La expansión de las carreras de posgrado es uno de los ejes de la transformación de la educación superior en Argentina en las últimas décadas. Desde 1980, las ofertas académicas de posgrado se desarrollan fuertemente como producto del proceso de recuperación democrática y académica de las instituciones universitarias, especialmente desde diciembre de 1983. Las áreas de las Ciencias básicas y biomédicas se formalizan y se nuclean con grupos de investigación científico-técnica de alcance internacional. En los años 90 y a partir de la ley 24.521 de Educación Superior, se implementan políticas que incrementan la oferta de carreras tanto de grado como de posgrado (Fernández Lamarra, 2002).

Existen diversos factores que intervienen en el desarrollo de los posgrados. A saber: 1) aumento de la oferta de educación superior, a partir de la creación de alrededor de cuarenta nuevas universidades nacionales y privadas que aportan una diversa oferta de posgrados, 2) necesidad de mayores credenciales profesionales para acreditar en el campo laboral, ya que existe un mercado de trabajo que va exigiendo mayores y más específicas titulaciones que las de grado, 3) la incorporación de nuevas tecnologías y sofisticados equipamientos, que hacen necesaria una mayor formación de los profesionales y 4) los efectos de la internacionalización en materia de conocimientos y de exigencias académicas (Barsky, 2000; Fanelli, 2001; Fernández Lamarra, 2002).

En este marco, las relaciones entre las instituciones de Educación Superior, la sociedad en general y el Estado se complejizan. En tanto es función del Estado regular el sistema educativo, en 1996 se crea la CONEAU -Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- para establecer un marco regulatorio en el área de Educación Superior.

¹ Las autoras son docentes investigadoras del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Sede de Posgrados, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
ckligman@untref.edu.ar; sbatle@untref.edu.ar

Al respecto, compartimos con Dávila (2011) que se produce una especie de desplazamiento desde el Estado y el mundo académico hacia el mercado en materia de posgrados. Ello, porque es el mercado laboral quien demanda actualización, sin desconocer las motivaciones intrínsecas de profesionales que inician estudios cuaternarios para actualizar o perfeccionar los conocimientos adquiridos. Esa formación es en su mayoría arancelada y tiene que sujetarse a las credenciales que están reconocidas por la CONEAU.

Otro fenómeno que se da en la formación de posgrado es el de la investigación científica. Mayoritariamente es incluida en los planes de formación de los estudios de posgrado. Esto responde positivamente a expectativas de cursantes y docentes.

Varios autores (Abreu Hernández et al., 2009; Cruz Flores et al., 2010) refieren que los fenómenos descriptos anteriormente dieron lugar a la demanda de un mayor número de aspirantes para cursar estudios de posgrado con un perfil variado: recientes egresados que continúan los estudios cuaternarios como parte de la trayectoria que los prepara para el trabajo profesional, profesionales con experiencia que buscan acreditaciones de mayor nivel, estudiantes extranjeros a quienes les resulta conveniente económicamente cursar un posgrado en Argentina, profesionales que quieren ampliar su campo laboral, entre otros.

Pensamos que las estrategias básicas que se desarrollan en el curso del posgrado son las de procesar y transferir información y formación desde el pensamiento analítico y crítico de los conceptos, de tal manera que el campo profesional se amplíe en la interpretación de datos y en la aplicación de los nuevos conocimientos tanto durante las experiencias tutoriadas del posgrado, como una vez que se egresa del mismo.

Por otro lado, las nuevas teorías de Orientación Vocacional, Ocupacional y Educativa consideran al sujeto en interacción con los distintos contextos de inserción (familia, escuela, trabajo, estudios superiores, entre otros), considerándolo activo en la construcción de sus proyectos de vida y en el desarrollo de su trayectoria personal, educacional y laboral. Además, plantean la necesidad de que los sujetos sean acompañados en las distintas transiciones que deben enfrentar a lo largo de la vida. La elección de un postgrado y salida del mismo son ejemplos de transiciones (Aisenson, 2007 y Guichard y Huteau, 2001).

Estas teorías sostienen que los sujetos tienen que aprender que las decisiones que van tomando en relación al estudio y el trabajo son una pieza de algo más complejo, concerniente a cómo vivir en la sociedad actual, en constante transformación. Por ejemplo, cómo balancear familia y trabajo. Además de ubicar al sujeto en interacción con el contexto, estos modelos otorgan relevancia al análisis de dinámicas complejas, a causalidades no lineales y múltiples realidades subjetivas (Savickas et al., 2009).

1. METODOLOGÍA

En este estudio se ha utilizado una estrategia teórico metodológica de tipo cualitativa. Nos interesa explorar las trayectorias de los estudiantes y egresados de posgrado e indagar las representaciones y significaciones que los directivos, coordinadores de carrera, alumnos cursantes y egresados tienen sobre la dificultad para terminar los mismos (Bertaux, 1980).

La muestra está constituida por tres especializaciones de Universidades Nacionales: artística, tecnológica y humanística. Las tres fueron creadas entre los años 1998 y 2002, son aranceladas, están aprobadas por la CONEAU y tienen como requisito para obtener el título la aprobación de seminarios y un trabajo final integrador (TFI).

Tomamos un modelo de análisis el que responde al estilo de un laboratorio en el análisis de “una célula por vez” (Kandel, 2007). En nuestro caso, la “célula” de menor complejidad es la que corresponde a la menor de las carreras de posgrado, es decir, la de especialización. Se trabajó sobre las convergencias y diferencias, considerando los emergentes que van surgiendo durante el análisis de las entrevistas a modo de retroalimentación del proceso mismo de la investigación, posibilitando el surgimiento de nuevas temáticas.

La información se obtuvo a partir de tres niveles de análisis: comparación de los programas de las tres especializaciones, entrevistas a informantes claves y entrevistas a alumnos cursantes y egresados de las especializaciones.

Para el análisis de los programas se utilizaron los folletos de circulación general destinados a los aspirantes, los cuales brindan información en forma impresa y virtual. Se trabajó con las siguientes categorías de análisis: 1) presentación general de la especialización y acreditación, 2) objetivos, 3) modalidad de cursada y tiempos, 4) organización del plan de estudios, 5) costos, 6) criterios de admisión y 7) perfiles profesionales.

Además, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a directores y coordinadores de las tres carreras estudiadas, a fin de contextualizar la información obtenida de los estudiantes.

Para las entrevistas con informantes claves se realizó una guía en la cual se delimitaron los siguientes ejes: 1) historia de las especializaciones, 2) razones por las que no se termina los posgrados o si se logra su finalización, 3) problemas del cursado de los posgrados, 4) visión de los entrevistados sobre la acreditación de la CONEAU, 5) lugar de los posgrados en Argentina en relación al resto del mundo, 6) organización del posgrado, 7) perfil de los estudiantes, 8) motivación de la elección del posgrado y 9) mirada general del entrevistado sobre la importancia de los posgrados.

Para las entrevistas con cursantes y egresados se analizó el material de trece entrevistados, tomando en cuenta las siguientes dimensiones: 1) motivación para la elección de la especialización y la mirada personal acerca de la importancia de los postgrados; 2) aspectos académicos, económicos y de relaciones sociales durante el cursado; 3) elaboración del trabajo final.

2. RESULTADOS

2.1. Comparación de los programas

Las tres especializaciones están insertas en un plan mayor de posgrado. Se plantean como objetivo mejorar el nivel profesional, la idoneidad y desarrollar capacitación. Todos los programas mencionan la cantidad de horas y el carácter presencial de la cursada. Dos de ellas tienen algunas asignaturas o seminarios de cursadas intensivas. Las tres carreras requieren un trabajo final integrador para terminarla. Todas ofertan becas parciales y admiten graduados universitarios nativos o extranjeros de carreras afines a la especialización. Para la admisión hay que realizar una entrevista personal. Ninguna menciona lo interdisciplinario (si bien admiten y tienen cursando alumnos de distintas disciplinas).

Las especializaciones estudiadas se diferencian en la nominación de los cargos para la gestión (algunas hablan de coordinadores y otras de directores), en el año en que obtuvieron su acreditación en la CONEAU y en la presentación de los propósitos de la especialización.

Al considerar los objetivos propuestos, observamos que la especialización artística presenta varios “propósitos”, la tecnológica un solo “objetivo general” y la humanística los organiza en “varias competencias a lograr”.

La especialización artística menciona en sus objetivos lo académico, la investigación y la gestión, mientras que la tecnológica propone profundizar sobre lo adquirido en el grado y aportar la información relevante en ese área de estudio.

Respecto a la admisión de alumnos la rama artística inscribe alumnos terciarios afines a la especialización, la tecnológica condiciona el ingreso de alumnos con título terciarios a la decisión del Consejo Académico y la humanística exige dominio de idioma castellano y admite alumnos con títulos terciarios de cuatro años (Ley de Educación Superior, Art 39 bis).

En relación a los perfiles profesionales, la especialidad humanística explica las competencias enunciadas de modo similar a los objetivos y la tecnológica señala lo operativo técnico, la responsabilidad en la evaluación del área de competencia y la formación en temas vinculados a ese área que posibilitan tener una formación más amplia, definiendo el título de especialista en la misma. La especialización artística no describe el perfil a alcanzar.

2.2. Entrevistas a directores y coordinadores

La principal diferencia observada entre la información brindada por los directores de posgrado y los coordinadores de la carrera es que, en los primeros predomina una mirada más contextual de la temática de los posgrados, haciendo referencia a la problemática mundial y latinoamericana y su comparación con la situación argentina y de la universidad en la que ellos se insertan. En cambio los coordinadores tienen una visión más relacionada con la organización de la especialización que dirigen y su problemática.

Tanto los coordinadores como los directores entrevistados están de acuerdo con que la especialización sea aprobada por la CONEAU. Las razones que aducen son variadas: le da más prestigio a la especialización, los diferencia de la gran cantidad de posgrados que existen, es un requerimiento que piden los cursantes o que se solicita en algunos trabajos para lograr un ascenso en el mismo.

En todas las especializaciones las poblaciones son heterogéneas, aunque la composición es distinta en cada caso (por ejemplo, en una especialidad, la heterogeneidad está dada porque algunos cursantes tienen estudios universitarios y otros no, mientras en otra porque hay estudiantes argentinos y extranjeros).

Respecto a las motivaciones de los aspirantes, según refieren los coordinadores, los que desean inscribirse en la especialización artística quieren encontrar la posibilidad de obtener un título habilitante para ejercer la docencia en niveles de formación superior, ya que ese posgrado es uno de los pocos que ofrece esa opción y porque la institución es de prestigio en el ambiente artístico. Esto resulta llamativo dado que ningún estudio de posgrado es habilitante para el ejercicio profesional. Esa acreditación se obtiene con el título de grado.

La motivación central de los que optan por la rama tecnológica radica en que el tema dictado en la especialización es un área de vacancia en la formación de grado, y en la humanística, motiva el prestigio de los profesores y el título que ofrece.

En referencia a la organización de la especialización, dos de ellas incluyen la modalidad intensiva para algu-

nas materias o seminarios (por ejemplo, los alumnos y docentes de la especialización artística viajan mucho entonces tienen que organizar una cursada intensiva).

Tanto en la especialización humanística como en la artística, el trabajo final se realiza luego de haber aprobado los seminarios obligatorios. En cambio en la tecnológica lo hacen en el marco de la cursada de la carrera.

Al decir de un entrevistado: *“a principio del segundo año ir preguntando uno por uno sobre qué tema te interesaría hacer el trabajo final integrador. Por eso, en general lo resuelve a principio de año, finaliza entonces el segundo año de la carrera la persona recibida... el trabajo final generalmente lo hacen con algo de lo que están trabajando...”* (Comunicación personal, 11 de abril de 2011).

Cabe aclarar que mayoritariamente quienes cursan esta especialización son profesionales que trabajan en organismos del estado y necesitan del conocimiento brindado por la especialización para su trabajo.

Todos los coordinadores coinciden en que cursar un posgrado es muy dificultoso porque los sujetos se encuentran en un momento evolutivo particular: mayoritariamente están trabajando y tienen familias a su cargo por lo que les resulta muy difícil sostener las condiciones de regularidad de los seminarios. En cuanto al modo de resolver esta problemática, observamos diferencias: en el caso de la especialización artística y la humanística, las materias se cursan de forma intensiva, en cambio en la especialización tecnológica se cursa de noche.

La especialización humanística realiza, además, un seguimiento personalizado de los estudiantes, que incluye apoyatura administrativa (bibliografía) y “contención” (asesoramiento sobre el cursado de las materias), así como el seguimiento de los docentes respecto a la evaluación de los cursantes.

Al decir de un entrevistado: *“hemos descubierto que en la medida en que administrativamente nosotros podemos acompañarlos, allanarles los caminos, se les facilitan los recorridos. ... que tengan toda la bibliografía, ... que no haya pasado toda la materia y aun no tengas la bibliografía, se los envío por anticipado a los alumnos para que lo tengan inmediatamente. Todas esas pequeñas cuestiones que hacen a lo cotidiano creamos que ayudan. Creemos que necesitan mucha orientación”*. (Comunicación personal, 27 de mayo de 2011).

Otra diferencia comentada especialmente por los informantes claves del área artística es que a los estudiantes les cuesta mucho seguir la organización académica.

Al decir de un entrevistado: *“Esta estructura (académica), históricamente está pensada para las ciencias duras, las ciencias blandas trataron... y dijeron bueno tratemos y entraron. Y siempre quedaron como que eran como un fórceps, aceptaron además hasta llamarse ciencias. Me parece que este formato... ahora le está pasando a las artes... el tema es que a las artes les cuesta un poco más”*. (Comunicación personal, 18 de mayo de 2011).

2.3. Entrevistas a cursantes y graduados de las tres especializaciones

En las tres especializaciones, cursantes y egresados manifiestan que uno de los problemas que tienen o han tenido que atravesar es la complejidad de articular la formación de posgrado con las exigencias de un mercado laboral altamente competitivo y con requerimientos familiares y sociales. Un ejemplo de esto es la dificultad para presentar el TFI² en tiempo y forma ya que, en muchos casos, no pueden equilibrar los tiempos

² TFI designa al “Trabajo Final Integrador”

dedicados al trabajo y la familia con los que lleva la lectura de la bibliografía y la producción de informes o avances del trabajo final. Este es parte del trabajo subjetivo que se requiere al cursar estudios de posgrado.

Para elegir un posgrado, a ambos grupos les resulta altamente motivador que sea una especialización factible de completarse y con una dinámica de cursada profunda en contenidos, que tenga tutorías en programas de investigación y posibilidades de articular saberes interdisciplinariamente en un nivel de mayor complejidad, superando a la formación recibida en sus carreras de grado. Asimismo, toman en cuenta los perfiles de los docentes. Los alumnos y egresados de la rama artística son los que más resaltan la figura del “maestro” con quien eligen formarse, siendo este factor más importante que la institución misma. El seminario cursado con un “maestro autorizado”, parece dar experticia. Los entrevistados mencionan a los profesores con quienes han realizado talleres o seminarios, como si allí sí estuviera la verdadera “acreditación”, por fuera de las titulaciones.

Al decir de un entrevistado:... *“En mi país no existe la carrera de... ni a nivel licenciatura ni menos postgrado... El estudio de... es totalmente informal... sigo mi formación independiente aparte de la formación profesional tomando clases y seminarios y elijo a mis maestros... O sea el lado más fuerte de mi formación está por fuera de lo académico”* (Comunicación personal, 21 de julio 2011).

El obtener la credencial del estudio de postgrado artístico no es muy relevante según los estudiantes, ni para los concursos por cargos públicos ni para reorganizar estructuras dentro del trabajo. Le confieren mucha valía a la eventual posibilidad de autogestionar emprendimientos propios a partir de proyectos presentados a los profesores durante la cursada.

La población que compone esta rama es heterogénea desde lo cultural por procedencia, y homogénea en cuanto a los títulos de grado: egresados de carreras terciarias con titulaciones de profesorado. La multiplicidad de lugares de origen, configura grupos que son señalados como enriquecedores y los lleva a contactarse entre sí de modo virtual más que en forma presencial.

Los entrevistados de la rama humanística referencian que se plantearon realizar el posgrado desde la carrera de grado, como continuidad con estudios cuaternarios vinculados a lo educativo, y específicamente eligieron este posgrado por recomendación de otros colegas. Le dan una fuerte connotación al disfrute de aprender contenidos aplicables en su trabajo, lo que sucede tanto por la transmisión docente, como por los propios pares, que transmiten nuevas experiencias.

Al decir de un entrevistado: *“es como una necesidad de venir, de no perderte la clase... llevarme herramientas que yo pueda aplicar en mi práctica profesional... poder trabajar más con situaciones concretas... Hacía mucho tiempo que no tenía esa sensación de estar aprendiendo eso era muy estimulante, realmente aprendí cosas interesantes... aprender, aprender”* (Comunicación persona, 27 de junio 2011).

La procedencia de carreras docentes o afines a la docencia resulta un punto de unión para los estudiantes de esta especialización. Para algunos de ellos esta debería ser una condición de ingreso a la carrera. También señalan que la institución en la que cursan los fortalece para sostener la cursada.

Al decir de un entrevistado *“...Si la Institución logra mantener vivo el impulso inicial que siempre es muy fuerte, se puede sostener el cursado de la carrera para no perder el entusiasmo y así no se transforme solo en esfuerzo”* (Comunicación personal, 1 de julio 2011).

Respecto del TFI, refieren que el tema les tiene que resultar convocante por su relevancia e integrador de contenidos, respondiendo a sus intereses en relación a temas para investigar y aplicar en la actividad profesional. Otro estímulo para culminar el posgrado es la expectativa de alcanzar mejores posiciones laborales.

Los entrevistados de la rama tecnológica valorizan la especificidad del contenido de las materias, su aplicación ocupacional, el nivel de organización y la coordinación general del posgrado. Señalan que el arancel requiere ser solventado por becas de las instituciones en las que se desempeñan. En cuanto a los TFI están orientados durante el tiempo de cursada y los tutores son docentes de la misma carrera. Mayoritariamente lo presentan antes de finalizar la especialización.

En relación al tema de los horarios y distancia respecto del lugar de cursada, se observaron diferencias entre varones y mujeres. Todas las entrevistadas trabajan fuera del hogar y refieren que “el lugar de cursada era difícil para llegar”. En general, coinciden en que sería más práctica una frecuencia de día por medio, porque de esa manera las actividades no finalizan diariamente en un horario avanzado de la noche, que por otro lado no les deja tiempo para leer la bibliografía. Las entrevistadas no mencionan directamente las “obligaciones hogareñas”, pero ponen de manifiesto las exigencias para cumplir con múltiples roles, problemática ampliamente estudiada en el género femenino (Fernández, 1992; Kohen, 1992; Müller y Kligman, 2002 y Kligman, 2003). Una egresada dice claramente que ella se había preparado para terminarla en dos años, incluyendo el TFI “para cumplir con los tiempos estipulados y terminar”, pero que le resultó muy difícil.

3. Conclusiones, interrogantes y nuevas líneas de trabajo

A partir de la globalización, se han producido importantes transformaciones a nivel económico, cultural, social, educativo y laboral. El aumento de la oferta y la demanda de carreras de posgrado a nivel mundial y nacional es uno de los cambios acaecido en la última década. Esto se debe a distintas causas entre las que se puede nombrar una necesidad de actualizar la formación recibida y exigencia de mayores certificaciones del mercado laboral.

En este trabajo comentamos el material analizado en la investigación “Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas; implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos”, Convocatoria 2010-2011, subsidiado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En este estudio se analizaron los programas de tres especializaciones - artística, técnica y humanística-, a través de entrevistas realizadas a los directores de posgrado y coordinadores de las especializaciones así como a cursantes y egresados.

A partir del análisis de estas entrevistas, se encontró que, en todas las ramas estudiadas la composición de la población es heterogénea y se detectan dificultades en el cursado de las mismas. Tanto los directivos como los cursantes relacionan estos obstáculos con el momento evolutivo de los estudiantes (trabajo a tiempo completo y responsabilidad familiar).

Al respecto, se observan diferentes estrategias institucionales para abordar esta problemática: en el caso de la especialización artística y la humanística, las materias se dictan de forma intensiva, en cambio en la especialización tecnológica se cursa de noche.

Por otro lado, la rama humanística y la tecnológica realizan un seguimiento detallado de los alumnos y docentes. En esta última, el programa prevé que el TFI se realice en el marco de la cursada, situación que si bien es vivida con mucha exigencia por los alumnos, es valorada por éstos por las ventajas que ofrece en la organización del tiempo de trabajo, lo que permite que verdaderamente se cumpla.

Los resultados obtenidos muestran que estas divergencias tienen que ver con la composición de la población que asiste, la especificidad del área de estudio, la organización del posgrado y la motivación para la elección del mismo. Asimismo, desde una mirada más contextual, las diferencias observadas en la organización y en las modalidades de gestionar el curso de las especializaciones pueden responder al criterio de autonomía universitaria, ya que las especializaciones investigadas son de diversas universidades.

El punto de encuentro entre las tres especializaciones es, por un lado, la adecuación a las normativas de la CONEAU y, por otro, las motivaciones generales de los cursantes. En el primer caso puede visualizarse su función como un atravesamiento transversal a las estructuras de las carreras. La presencia de la CONEAU como ente regulador es valorada tanto por los directores de posgrado y coordinadores de las carreras, como por los cursantes del área humanística y tecnológica.

Respecto a las motivaciones existen puntos en común entre los cursantes: mayoritariamente refieren que en los tramos finales de la formación académica y/o en la actividad profesional, advierten la presión de responder a las demandas del mercado laboral especializándose y a las de la certificación académica acreditándose. Al momento de decidir realizar sus estudios de posgrado tienen en cuenta ambos condicionantes que son los que guían en parte a los sujetos en sus trayectos de búsqueda de formación después del título de grado.

En este sentido, surgen algunos interrogantes: ¿serán estos factores vinculados al mercado de consumo incompatibles con un estado subjetivo equilibrado, operando como obstáculos para llegar a la culminación de un posgrado y a la presentación del trabajo final integrador? ¿puede ser que para algunos estudiantes resulte suficiente cursar algunos seminarios a modo de actualización en su área profesional sin necesidad de arribar a un título final?

Otros dos aspectos, que emergieron como asuntos relevantes para los estudiantes, son el tema de las tutorías de los programas de investigación y la posibilidad de articular saberes interdisciplinariamente. Esto permite precisar criterios de elección de posgrado superando la “asimilación deformante” de la especialización a una carrera de grado. Esto implica elevar el nivel de complejidad de los estudios de posgrado y visualizar la particularidad del cursado del mismo. No obstante, lo interdisciplinario no se explicita en ninguno de los programas, aunque sí se plantea desde los coordinadores como una característica de las especializaciones, poniéndose de manifiesto en la heterogeneidad de los grupos de cursantes procedentes de distintas carreras de grado.

Otro elemento a destacar es que las tres son carreras presenciales y pueden cursarse solamente en Ciudad de Buenos Aires, lo cual es una limitación importante para una educación de carácter federal, como es en nuestro país. Para el equipo de gestión del área tecnológica, esta es una preocupación porque limita la posibilidad de cursar a residentes en las provincias o alejadas de la Capital. En algunos casos se dictan cursos intensivos de las materias centrales o actividades extra curriculares que duran un mes en otros puntos del país. Atender a la necesidad de una mayor federalización del conocimiento, tal como plantean Escotet, Aiello y Sheepshanks (2010) resulta necesario. Estos autores proponen construir un umbral que brinde pautas para un cambio profundo en la relación de organismos estatales con instituciones de educación superior acordes con las actividades científico-tecnológicas en el marco de una política equitativa en el ámbito geo-

gráfico para no relegar a ningún sector de la sociedad. Coincidimos en que este es uno de los desafíos para desarrollar y fortalecer a las universidades y a las instituciones científico- tecnológicas del país, así como a su aparato productivo.

En este escenario complejo, lejos de plantear soluciones únicas para resolver dificultades relacionadas con la finalización de la especialización, se pueden pensar algunas propuestas operativas. A saber:

- Evaluar a partir de un examen final integrador en relación a un tema específico.
- El planteo de temas para profundizar en los inicios de la especialización y/o al iniciar el segundo año, con seguimiento posterior para finalizar la carrera con el título.
- La elección de un tema de investigación afín a la tarea laboral y/o de aplicación en la misma.
- La delimitación clara y definida de la función de coordinación o dirección acompañando la realización del TFI.
- Anticipar en las entrevistas de admisión cual son los requerimientos temporales y organizativos para cursar y finalizar la especialización.

Cabe señalar que el trabajo tutorial docente en las tres modalidades de posgrado (especialización, maestría y doctorado) no está remunerado en horas cátedra, pudiendo ser un factor de incidencia en la finalización de los TFI de los cursantes, ya que no está considerado como parte de un todo que conforma la tarea docente / investigadora.

Esta investigación también nos permitió reflexionar sobre las transiciones en el campo laboral de nuestra propia tarea orientadora. Desde una perspectiva crítica, valorizamos la práctica dinámica de interaccionar pensamientos/ideas con situaciones/subjetividades. Al respecto, un área posible de intervención encontrada, como es la de elección, cursada y finalización de una carrera de posgrado, nos desafía para encontrar recursos que articulen aspectos subjetivos de los profesionales que consultan en búsqueda de áreas del conocimiento novedosas con la oferta que proponen las instituciones educativas de nivel superior.

Creemos que estos resultados e interrogantes surgidos a partir de este estudio, hacen necesaria la profundización sobre el tema de las motivaciones en la elección de los posgrados en otros niveles, como maestrías y doctorados, así como en el tema de la modalidad de cursada (presencial y virtual). Esto permitirá que los orientadores podamos continuar aportando información actualizada para diseñar programas de acompañamientos desde las instituciones de educación superior y ayudar a que los sujetos puedan desarrollar y mejorar sus trayectorias educativas.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Abreu Hernández, L; Cruz Flores, G (2009) *Redes académicas y de colaboración en los estudios de posgrado. Principios para su análisis y su organización*. III Congreso Nacional de Posgrado. Potosí. México.

Aisenson, D (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.

Barsky, O (2000) *El desarrollo de las carreras de posgrado*. Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Bertaux, D (1980), El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX, 197-225.

Cruz Flores, G; Díaz-Barriga Arceo, F; Abreu Hernández, L (2010) *La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación*, Perfiles Educativos, XXXII, 130, 83-102.

Dávila M.(2011) Posgrados académicos y profesionales, la discusión actual en Argentina y Brasil. Ponencia en el Congreso "Educación comparada" organizado por SAECE.

Escotet M.; Aiello M. y Sheepshanks V. (2010) *La actividad científica en la Universidad*, Buenos Aires: Colección de Educación Superior Investigaciones. Fundación Universidad de Palermo.

Fernández, A M (1992) *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Lamarra, N (2002) *La Educación Superior en Argentina*. [PDF] eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.

García de Fanelli A, A.M.; Kent Serna, R.; Álvarez Mendiola, G. y Ramírez García, R; Trombetta, A. M.; (2001), *Entre la academia y el mercado: Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México* ANUIES -Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- Colección Biblioteca de la Educación Superior; Serie Investigaciones. CEDES.Disponible: <http://www.anui.es/servicios/publicaciones/libros/lib66/indice.html>

Guichard, J. y Huteau, M. (2001) *Psychologie de l'Orientation*, Paris: Dunod Kandel, E (2007) *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*.

Kligman, C (2003), Acerca de los Estudios Superiores, *Aprendizaje Hoy*, 54 y publicación virtual www.salvador.edu.ar

Kohen, B (1992) *De mujeres y profesiones*, Buenos Aires: Letra Buena.

Ley de Educación Superior Nro. 24.521 - Ministerio de Educación www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html

Müller M. y Kligman C. (2002) *Estudio de imágenes laborales en mujeres profesionales*, Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL Año III N° 3 Marzo

Savickas, M.; Nota, L.; Rossier, J, Dauwalder, J. P.; Duarte, ME. et al., (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

LA ENTRADA: AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN EN Y DEL INGRESO

Saltalamacchia, Homero R. / Mundt, Carlos / Curti, Celina / Montauti, Elsa / Tommasi, Cristina / Valiente, Enrique¹

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta algunas de las conclusiones a las que se llegó en la investigación durante el período 2010-2011². Consta de dos partes principales. En la primera se efectúa una contextualización de la cuestión, haciendo hincapié en las peculiaridades de las universidades de conurbano bonaerense y la situación socio-histórica del período aproximado en el que vivieron su juventud/ adolescencia los ingresantes en el período investigado. En la segunda parte se informa sobre el marco teórico con el que se iniciara la investigación y sus rectificaciones. Los autores consideran que, en líneas generales, las conclusiones obtenidas confirman lo observado por otras investigaciones sobre el tema, pero que esas observaciones son insuficientes desde la perspectiva del trabajo. El reorientar la óptica teórica hacia algunas de las propuestas de la moderna investigación en neurobiología y ciencias cognitivas obliga a incorporar el trabajo de gestión en la investigación, creando un tipo de investigación acción al que denominamos "en y desde la gestión". Proponiendo ese enfoque como uno que puede colaborar eficazmente en la construcción de universidades más incluyentes y eficaces.

EL CONURBANO, SUS UNIVERSIDADES

Hasta 1930, el Gran Buenos Aires fue subsidiario de la ciudad de Buenos Aires, capital de la Nación, de menor población que ella y dependiente de su actividad portuaria y comercial como punto neurálgico del modelo agroexportador pampeano. A partir de la crisis mundial de 1930, el Gran Buenos Aires creció y se autonomizó al compás de los cambios sucedidos en el país, convirtiéndose en el principal centro productivo del país, polo de atracción de una importante migración interna desde todas las provincias argentinas; proceso acompañado por la consolidación de un nuevo movimiento y una nueva identidad política que se mantendría durante décadas, el peronismo, sinónimo, en el Gran Buenos Aires, de industrialización y sindicalización masiva. Así, la expansión industrial y la mejora en la distribución del ingreso catapultarán a este conglomerado urbano, de sólida base obrera y nacientes clases medias, a una enorme expansión económica, social y educativa que persistirá hasta la década de 1970³.

Sin embargo, ya a mediados de los años cincuenta, a los cambios en el modelo de acumulación mundial, que hacían imposible la continuidad en el modo de sustitución de importaciones hasta entonces sustentado, se sumó el embate de capitales transnacionales que pujaron por incorporarse a la producción argentina y, sobre

¹ Los autores forman integran uno de los equipos de investigación en el marco del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

² La investigación a la que se hace referencia es: "Los jóvenes del conurbano bonaerense y su proyección universitaria: subjetividades, representaciones e inserción. El caso de la UNTREF". Director: Homero R. Saltalamacchia y co-director: Carlos Mundt. Un informe más pormenorizado de toda la investigación está en proceso.

³ Un solo dato muestra esta realidad social en ascenso: entre 1947 y 1967, el porcentaje de propietarios en la región suburbana trepó del 27 al 67%.

todo, a la comercialización de sus productos manufactureros. La lucha entre modalidades de acumulación capitalista fue desde ese momento una parte del drama argentino, dando lugar a lo que en la época dio en denominarse empate hegemónico (Portantiero, 1973). Ese empate finaliza definitivamente –al menos en ese modo originario– a partir del triunfo del golpe de estado de 1976. Dicho gobierno de facto reservó para las fuerzas armadas la tarea represiva, destruyó todo bastión de las anteriores –y eventualmente nuevas– resistencias, y entregó la conducción la economía a los representantes de las respectivas asociaciones corporativas. Y condujo un agudo proceso de des-industrialización y consecuente desocupación masiva. (Oszlak, 1984)

Posteriormente, las políticas neoliberales de la década de 1990, con su epílogo en la grave crisis política y económica del 2001, no hicieron más que ahondar el deterioro del contexto socioeconómico y cultural (Acuña, 1995; Altimir & Beccaria, 1999; Arceo & Basualdo, 2006; Azpiazu & Basualdo, 2008; Caputo Leiva, 2010; Gasparini, 2005; Gigli, 1999) Desde entonces se asistió profundización y heterogeneización de la pobreza y a la pauperización de amplios sectores de las clases medias (Kessler & Di Virgilio, 2008; Léopore, Salvia, & Macció, n.d.; Minujin, 1996). Ambos hechos conducen a un quiebre estructural de la densa trama socioeconómica, cultural y política de la región suburbana. Así, este proceso de fragmentación condujo al desarrollo de lógicas de separación y nuevas “fronteras urbanas” dibujando una geografía diferente de los centros y los márgenes (Álvarez, 2005; Garnica & Laborda, 2002; Lombardo, Di Virgilio, & Fernández, 2001). Al decir de Prévôt Schapira (2000), a “*un inmenso archipiélago formado por barrios poco integrados al resto del territorio*”. Un doble proceso de fragmentación social y de fragmentación espacial. Esa tristemente conocida historia tuvo especial impacto en el Conurbano, donde ha crecido la mayoría de los jóvenes argentinos menores de 30 años tanto por la situación desesperante y desesperanzada en que vivieron sus familias como ellos mismos. Tal como dice el autor recién citado: “*En el imaginario popular de los jóvenes, la pobreza es inmovilidad. Frente al nosotros en el cual se incluye a los jóvenes de los sectores populares que pueden moverse y progresar, el pobre es quien está y continuará estando en su lugar, siempre en su mismo y eterno lugar, en lo bajo*” Schapira, 2000, p. 420). Los 35 años del posterior deterioro de esa realidad de horizontes abiertos marcan las vidas de dos generaciones de bonaerenses de este conurbano.

Las acciones y políticas públicas de corte neoliberal dieron sustento a un modelo de crecimiento económico y de asignación de recursos que desarticulaban la capacidad regulatoria y promotora de la estructura estatal, disminuyendo exponencialmente los recursos económicos, de infraestructura y culturales de amplios sectores de la población y disgregando el tejido social durante un lapso equivalente a casi dos generaciones (Acuña, 1995; Altimir & Beccaria, 1999; Arceo & Basualdo, 2006; Azpiazu & Basualdo, 2008; Caputo Leiva, 2010; Gasparini, 2005; Gigli, 1999) Aunque menos visibles que sus efectos macroeconómicos, los mayores daños afectaron a los jóvenes pertenecientes a la incrementada masa de pobres e indigentes, cuyas condiciones de vida produjeron efectos bio-psico-sociales que siguieron produciendo efectos durante muchos años, incluida la anulación de toda posibilidad de relacionar esfuerzo presente (fuertemente ligado a la educación y el trabajo) con bienestar futuro; tema sobre el que volveremos dada su importancia para la investigación en curso.

Las modificaciones ocurridas a partir de la crisis de 2001, con la reasignación de un rol conductor del Estado y la consecuente redefinición de las relaciones entre Estado y Sociedad, tienden a recuperar un grado de autonomía basada en el incremento de las capacidades propias. Ese cambio hacia la cultura del trabajo y la capacitación requiere de profundas transformaciones del sistema educativo, el cual (universidades incluidas), debe reorganizarse y crear medios adecuados a una época marcada por las herencias del viejo modelo y los desafíos que la época impone en el frente geopolítico, en el que la capacidad intelectual y productiva

del país cumple un rol principal. Este contexto impone a las universidades tres grandes tareas: 1) recuperar y desarrollar los niveles de eficiencia científico-tecnológica del sistema público de educación, 2) repensar los contenidos y modos de la enseñanza / aprendizaje y el ejercicio de las profesiones y oficios en función de las circunstancias nacionales y mundiales y 3) producir contextos institucionales en el que sea posible conciliar dichos logros con la incorporación de nuevos sectores sociales. Para ello es importante mejorar los conocimientos impartidos, producir contextos institucionales⁴ que hagan posible la integración de los nuevos sectores sociales sin antecedentes familiares de educación universitaria e incrementar las tasas de graduación. Pues, para que la ecuación “equidad social-conocimiento-trabajo digno” sea exitosa, los conocimientos requeridos son aquéllos que incrementan las capacidades de creación, de innovación, de adaptación a cambios inesperados, de aprendizaje continuo, de reconocimiento de demandas laborales –incluyendo las empresariales– no tradicionales y de capacidad de generación de otras nuevas, adaptando las propias habilidades a ocupaciones emergentes, etcétera. Ese objetivo supone metodologías de enseñanza y de aprendizaje diferentes a las modalidades tradicionales que, por sus rasgos específicos, deben ser especialmente adaptadas a la realidad social, cultural y educativa de los aspirantes a educación superior que atienden las Universidades del Conurbano Bonaerense. Ese propósito es el que alienta la línea de investigación en la que se inscribió esta investigación y la línea de trabajo que se pretende sostener desde la secretaría Académica de la universidad y cuyo objetivo es proveer conocimientos que puedan orientar con mayor éxito la gestión universitaria. Línea de trabajo que implica redefiniciones en el modo de entender el proceso de investigación; que haremos explícitos a lo largo del presente trabajo, comenzando con asumir que el tema que abordamos –el de las peculiaridades que debe asumir el conocimiento sobre la relación enseñanza aprendizaje en los cursos– no se incluye de modo genérico en la problemática que es común a todas las investigaciones sobre “masificación de la universidad”– sino que lo hace desde la específica situación de las universidades del cono urbano, a las que nos referiremos sucintamente en el apartado siguiente.

LAS UNIVERSIDADES DEL GRAN BUENOS AIRES

Refiriéndonos específicamente a las seis universidades del conurbano creadas en los años 90⁵, que por las similitudes en su creación permiten alguna comparación con la UNTREF, todas ellas cuentan con una población estudiantil de grado y pregrado de menos del 1 % respecto al total de las universidades públicas, con excepción de La Matanza que representa el 2,5 % del total general, según datos al año 2009, último año con información disponible⁶. Son pues universidades relativamente pequeñas.

En cuanto a sus composiciones, el siguiente cuadro muestra las poblaciones de estudiantes, nuevos inscriptos y egresados, por sexo, correspondiente al año 2009.

Como es de observar en todas las universidades, salvo la de Tres de Febrero, hay más estudiantes mujeres que varones, sucediendo lo mismo con los nuevos inscriptos. La diferencia entre sexos es mayor en la población de “estudiantes” que en la de “nuevos inscriptos”⁷. Es de destacar que analizando los egresados del mismo año 2009, continúan siendo las mujeres quienes superan a los varones en la graduación.

4 Que incluyen el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de una concepción amplia, en la que se considera factores importantes todas las experiencias que el estudiante tiene en contacto con la universidad. Preocupación central en nuestra línea de investigaciones.

5 General San Martín, General Sarmiento, La Matanza, Lanús, Quilmes y Tres de Febrero.

6 Anuario de Estadísticas Universitarias 2009-SPU-Ministerio de Educación.

7 El comportamiento distinto de la Universidad de Tres de Febrero puede deberse al comienzo de la oferta desde hace pocos años de las carreras de ingeniería, sobre todo la Ingeniería en Sonido, donde son mayoritariamente varones quienes la cursan.

Mientras que en la totalidad del sistema universitario público, el porcentaje de mujeres estudiantes es 56,4%, en las universidades del conurbano que estamos analizando, la que más tiene es Lanús, con un 61,1% de mujeres y en el otro extremo está Tres de Febrero con 47,3%⁸.

Al observar los “nuevos inscriptos” por edad en todo el sistema universitario público, el 32,2% tiene hasta 19 años; mientras que en las universidades del conurbano analizadas, ese porcentaje desciende a 12 y 13% en Tres de Febrero, Quilmes y San Martín y a 20,7% en la Universidad Nacional de La Matanza y a un 28,4% en General Sarmiento. Esto nos habla de una población estudiantil “más envejecida” en el conurbano bonaerense respecto de otras zonas geográficas del país y que responden a otras realidades.

Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados por sexo de las universidades públicas del Gran Buenos Aires. Año 2009.

INSTITUCIÓN	ESTUDIANTES VARONES 2009	ESTUDIANTES MUJERES 2009	NUEVOS INSCRIPTOS VARONES 2009	NUEVAS INSCRIPTAS MUJERES 2009	EGRESADOS VARONES 2009	EGRESADAS MUJERES 2009
G. San Martín	4.527	6.648	1.657	2.072	311	494
G. Sarmiento	2.316	2.558	408	378	108	172
La Matanza	15.041	18.307	3.747	4.310	311	490
Lanús	3.976	6.233	1.061	1.267	163	385
Quilmes	5.234	7.528	1.523	2.296	249	469
Tres de Febrero	4.595	4.119	2.481	1.871	100	168
Total	35.689	45.393	10.877	12.194	1.242	2.178

Fuente/ SPU – Departamento de Información Universitaria. Anuario de Estadísticas Universitarias 2009

Con respecto al crecimiento de matrícula producido a lo largo de 10 años, la tasa de crecimiento anual que publica el Anuario de Estadísticas Universitarias 2009, nos muestra que las Universidades de Tres de Febrero, Lanús y de General Sarmiento tienen tasas con valores entre 17 y 19 %; las universidades de Quilmes y San Martín entre 11 y 12 y la Universidad de La Matanza de 8; siendo que la tasa promedio de crecimiento anual para todo el sistema en ese período es de 2,2. Lo que indica un mayor crecimiento relativo de estas universidades, incrementando las dimensiones de sus respectivos cursos de ingreso. Desde este último punto de vista, al analizar el comportamiento en estos 10 años (1999-2009) respecto a los “nuevos inscriptos”, la tasa general de crecimiento es de 0,3%; mientras que la tasa promedio de crecimiento anual de las universidades analizadas es: la Universidad Nacional de Tres de Febrero de un 19 %, la Universidad de La Matanza de un 13%, San Martín de un 10%, Sarmiento y Lanús de un 7% y Quilmes de un 6%.

Por último, el crecimiento que se observa en cuanto a los “egresados” está en relación directa con la época de creación de estas universidades. Mientras la tasa general de todo el sistema es de 5,8%, estas universidades tienen tasas que oscilan entre 23 y 28% de crecimiento promedio anual.

En síntesis, estas universidades tienen comportamientos homogéneos si se tiene en cuenta sus creaciones en la misma década y que responden y atienden a poblaciones estudiantiles similares, aunque con algunas diferencias en la composición estudiantil propia de las disciplinas de las carreras que ofrecen.

Al instalarse en la región, estas universidades *instalan* otras metas, acercan horizontes antes distantes geo-

⁸ Porcentaje baja a 43% en el caso de los nuevos inscriptos en esta última universidad.

gráfica, cultural e institucionalmente. Lugares a los que muchos no se concebían convocados. Lugares que no eran para “ellos”. Los dos primeros significados se cumplen, respectivamente, a través de un modo físico, material: “estar ahí” y de un modo simbólico: “estar disponible”. El tercero, el político que debe tomar la forma de un modo institucional: “ser y hacer posible” propósito en el que se inscribe nuestra línea de trabajo.

INGRESO UNTREF

El trabajo de investigación desde la gestión con estudiantes de nuevo ingreso también se plasmó en la ponencia de Mundt, C., Curti, C., Tommasi, C. “¿Quiénes son nuestros estudiantes?” presentado al VI Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de investigación”⁹ y en el capítulo “Inclusión en los estudios universitarios en el Conurbano bonaerense, la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión” (2011), cuyas principales conclusiones se presentan a continuación.

A partir del año 2006, se ha realizado un análisis cuantitativo más profundo que nos ha permitido ampliar los parámetros analizados para hacer una primera caracterización de todos los aspirantes en lo referente a tipo de escuelas de origen y nivel educativo de sus padres, diferenciando ambos sexos en 5 franjas etarias: 17-20 años, 21-25, 26-30, 31-40 Y más de 40 años. Los datos obtenidos fueron volcados en 4 grillas diferentes cada año: total de los aspirantes, alumnos que abandonaron el curso de ingreso, alumnos que no aprobaron los exámenes y alumnos que ingresaron a la universidad. En el juego de esas 4 grillas era posible visualizar la complejidad de la información disponible. De ellas surgen, entre otros, los resultados consignados a continuación.

a) Según nivel educativo de los padres (NEP):

Se consideraron 3 niveles educativos de los padres: bajo, medio y alto que fueron establecidos según estos parámetros de referencia: a. Nivel bajo: ambos padres con nivel hasta secundaria incompleta; b. Nivel medio: por encima de ese nivel y debajo del siguiente; a. Nivel alto: ambos padres con nivel igual o superior a universitario incompleto. En todos los casos, el porcentaje de ingresantes provenientes de familias con NEP alto es mayor que para los de NEP medio y de éstos sobre los de nivel bajo. Sin embargo, pueden diferenciarse 4 poblaciones. La de mejores resultados en lo atinente a aprobación de los requisitos de ingreso corresponde a mujeres cuyos padres tenían NEP alto. El segundo grupo lo forman varones con NEP alto y mujeres con NEP medio; el tercero, varones con NEP medio y mujeres con NEP bajo y el cuarto, varones con NEP bajo. Las distancias entre los 3 primeros grupos son notorias.

Un dato interesante y llamativo es el del desempeño de las mujeres que, no sólo siempre superan a los varones de un mismo NEP, sino que además muestran este comportamiento notable: las mujeres de NEP medio se equiparan en resultados con los varones de NEP alto y las de NEP bajo con los varones del NEP medio.

En lo relativo a porcentajes de aspirantes según NEP, éste ha sido estable en los tres años analizados. Un 34 % corresponden a familias de NEP bajo, 50 % de medio y 16% de alto. Este parámetro pareciera ser más significativo que el de escuela de origen para comprender los resultados obtenidos.

b) Según escuelas de origen:

Se evidencia el mayor nivel de logro de los alumnos provenientes de las escuelas privadas (religiosas y laicas) sobre los de escuelas públicas. En las cohortes 2007 y 2008 los de escuelas religiosas, a su vez, superan a los de escuelas privadas laicas.

⁹ Organizado por la Universidad Nacional de Córdoba, 12-14 de noviembre de 2009.

Tomando el trienio 2006-08, el porcentaje de aspirantes cuyos padres tenían nivel educativo bajo era del 40% para los provenientes de escuelas públicas y del 25% para los egresados de escuelas privadas, tanto religiosas como laicas. En el caso de alumnos con NEP alto, los valores eran del 24% para las privadas laicas, del 19% para las religiosas y del 12% para las públicas. En lo concerniente a escuelas de origen, el 55% proviene de escuelas públicas, 32 % de escuelas religiosas y 13 % de escuelas privadas laicas.

Tabla 1

según NEP	BAJO	MEDIO	ALTO
Abandonos	40 %	32%	30%
No ingresantes	34%	34%	26%
Ingresantes	26%	36%	44%

En un estudio posterior, hecho en el 2009, se comprobó que inscribieron para el Curso de Ingreso, casi 3100 aspirantes. De ellos, 973 (32%) eran de NEP bajo, 1.500 (50%) de NEP medio y 600 (18%) de NEP alto. Como parte del análisis, los aspirantes fueron clasificados en tres categorías: los que abandonan el curso de ingreso, los que no lo aprueban (no ingresantes) y los que lo aprueban (ingresantes). En la tabla 1 se informa sobre los valores para cada uno de los tres grupos según NEP.

En base a estos porcentajes, se destaca que, si sumamos abandonos + no ingresantes, ese año entraron a la UNTREF: uno de cada 4 con NEP bajo (26%); uno de cada 3 con NEP medio (36%); casi uno de cada 2 de NEP alto (44%). Ahora bien, tal como lo muestra la Tabla 2, si se comparan estos guarismos con el porcentaje de cada grupo en la cohorte de aspirantes se ve que, mientras los de NEP medio mantienen el guarismo en ambas columnas (50% y 50%), para los de NEP bajo cae de 32 a 24% y para los de NEP alto sube de 18 a 26%.

Tabla 2

Según NEP	Sobre TOTAL aspirantes	Sobre TOTAL ingresantes
Bajo	32%	24%
Medio	50%	50%
Alto	18%	26%

Al mismo tiempo, si uno analiza a los de NEP bajo según su escuela de procedencia, tal como lo muestra la Tabla 3, se puede notar que: el 67% viene de escuelas secundarias públicas, el 23% de escuelas privadas religiosas y 10% de escuelas privadas laicas; pero, si se examina los niveles de ingreso a la universidad, la escuela de origen parecería mostrar menos influencia en sus ulteriores capacidades de logro que el NEP.

Podemos, para finalizar, resumir un perfil aproximado de los alumnos inscriptos al curso de ingreso de la UNTREF en los últimos seis años con estos parámetros:

- Proviene en partes casi iguales de escuelas públicas y privadas. De cada 6 aspirantes, 3 son egresados de la educación estatal, 2 de la privada religiosa y 1 de la privada laica.
- Un 70% de ellos trabaja y, entre los que trabajan, un 60-65% lo hace en forma permanente con semanas laborales de más de 35 horas y un 35-40% de modo temporario por debajo de esos valores.

- El 85% son hijos de padres no universitarios, 11 % tienen al menos un padre universitario y sólo en un 4% ambos padres universitarios.
- Tres cuartas partes de ellos no han tenido ningún tipo de orientación vocacional.

LOS DESAFÍOS

Ciertamente, la incorporación masiva de estudiantes en las universidades no es novedosa en un mundo en el que las nuevas tecnologías fueron incrementando el peso de un nuevo tipo de trabajadores¹⁰. Por el contrario, esta problemática comenzó a ser abordada en los años 60' en las universidades norteamericanas, debido al ingreso masivo de estudiantes de nuevos sectores étnicos y sociales. En todos los casos, se trata de un fenómeno relacionado con los cambios en los modos de acumulación y organización de las sociedades a nivel global, en el que se incluye la formación de un nuevo tipo de trabajadores (Caputo Leiva, 2010)

Dichos cambios dieron origen a la cuestión juvenil (Saltalamacchia, 1989). En efecto, aquellos procesos implican que para algunos de ellos, el proceso adolescente se prolongue, en principio, a partir de su permanencia en el sistema educativo. En estos casos la "moratoria social" se extiende significativamente; aunque más tarde pueda continuarse con una inserción ocupacional de calidad. Sin embargo, para otros, la perentoriedad de las demandas hace que rápidamente deban insertarse en el ámbito laboral abandonando espacios y quehaceres propios de ese momento vital: escuela, grupo de amigos. Aquel es probable que les ofrezca trabajos informales, poco calificados, con escasa paga; lo que minimizará sus oportunidades de mantenerse en el circuito educativo.

En América Latina, a partir de la década de los '80 con el fin de los regímenes dictatoriales, se produjo un movimiento similar de ingresos masivos y más heterogéneos. Debido a las necesarias transformaciones institucionales que ello produjo y los desafíos implicados en la incorporación de personas que eran los primeros de sus respectivas familias y entornos urbanos en intentar una experiencia universitaria la cuestión ha concitado la atención de variadas investigaciones¹¹. Estos estudios fueron seguidos por investigaciones centradas en las problemáticas socioculturales y de imaginarios¹². Sin embargo, el tema requiere aún de muchos esfuerzos si se pretende profundizar en el mismo hasta lograr que la hermenéutica de los habitus de ese tipo de aspirante al ingreso a la vida universitaria se complete con reformas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión universitaria gracias a los cuales se produzca un círculo virtuoso de experimentaciones que haga, de esas incorporaciones, un proceso exitoso de movilidad social. Dicho esto

10 (C.E.P.A.L. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), 2000; Druker, 1996; Hardt & Negri, 2002; Peón, 2003; Sennett, 2006; Sibilia, 2010; Tubella & Requena, 2005)

11 (J. J. Brunner, 1990, n.d.; J.-J. Brunner, 2012; de Sousa Santos, 2004; ana M. Ezcurra, 2007; Fernández Lamarra, 2003; Fernández Lamarra & Coppola, 2008; García de Fanelli, 2005; Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez, & Ros, 2007; Kisilevsky & Veleda, 2002; Mollis, 2001; Pérez Lindo, 1998; Rama, 2005; Tedesco & Blumenthal, 1999)

12 "Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA: La Universidad, el CBC y las carreras", del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), "Proyectos, estrategias y representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo" de Aisenso, D. UBACYT 98/00; "Acerca del abordaje del imaginario educativo laboral de los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires" de Testa, J. (CONICET/CEIL/LAO/UBA, Bs As., 1998); "El carácter de las nuevas representaciones sociales en los estudiantes universitarios en los procesos de conversión y transformación en la Argentina. El caso de la UBA" de Fernández, A. (UBACYT 98/00); "Características no cognitivas, habitus y progreso del aprendizaje de matemática en la educación general básica (EGB) de la provincia de Buenos Aires (Argentina)" de Cervini, R. A. y Gosende, E. (Interdisciplinaria. año/vol. 25, n° 002., Bs. As 2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México" de Malinowski, N. (Rev. latinoam. cienc. soc., niñez, juv. 6(2): 801-819. 2008)

con una advertencia importante: lo “exitoso” no puede ser entendido como una mera “aculturación”, sino como un cambio en el que las estructuras universitarias aprovechen para incorporar otras experiencias y saberes sociales y se revea a sí misma, incrementando sus potencialidades de cara a los nuevos desafíos que la humanidad afronta actualmente. Es dentro de esa aspiración que se inscribe esta línea que, tal como explicaremos más adelante, se propone ser un trabajo “en y desde la gestión del propio ingreso”.

Sin dudas, el crecimiento de la matrícula se inscribe, como ya fuese indicado antes, a la aparición de nuevos mercados de trabajo y nuevas exigencias respecto a las cualidades de los que se dio en denominar “capital humano”; del mismo modo, se inscribe en la cada vez más notable tendencia a la generación de grandes excedentes de mano de obra. Pero no serviría de mucho encarar el tema desde esa perspectiva general, si no recordamos, al mismo tiempo, que en la Argentina, luego del largo y doloroso proceso de desmantelamiento de todas sus estructuras productivas, salvo la agrícola, el ingreso se inscribe de todos modos en un proceso de movilidad que debe ser apreciado en sus peculiaridades. El próximo apartado pretende justamente acercarnos a una imagen de esas peculiaridades¹³; peculiarmente en el contexto en el que dichos jóvenes hicieron sus primeras experiencias del mundo.

LA ESCUELA Y LA JUVENTUD EN LOS 90.

En las décadas en que los nuevos ingresantes se socializaron han ocurrido notables mutaciones en todos los planos, cambios económicos, sociales, políticos, culturales. Cambios que obligan al desafío de intentar nuevas definiciones y abordajes frente a nudos problemáticos que desnudan la incapacidad de los viejos saberes para ofrecer cierto grado de inteligibilidad sobre un mundo en cambio (Valiente, 2010). En relación a ello, el lugar del saber, de la escuela, los imaginarios vigentes en torno a las instituciones educativas, fueron una de las numerosas dimensiones de la realidad experimentada. Sobre todo porque en su destrucción definitiva de lo que había sido la sociabilidad vigente hasta los años 70', el efecto del triunfo de las elites neoliberales impactaron de tal modo que plantearon numerosos interrogantes, particularmente en el sentido y el valor social adjudicados al conocimiento y a las instituciones encargadas de forjarlos.

Refiriéndose a las transformaciones de los 90', Pablo Gentili (1997) destaca que el neoliberalismo expresó una particular salida política, económica y cultural a la crisis hegemónica de la economía en el mundo capitalista, como producto del agotamiento del régimen de acumulación fordista a comienzos de los 70'. Y desde entonces se produjo la cristalización de un modelo social fundado en la dualización (sociedad de ganadores-perdedores), la consolidación de la ideología meritocrática y del individualismo competitivo como sostén de la llamada sociedad de mercado, es la causa de la sustitución de la noción de ciudadano por la de consumidor. Caracterización que cobra toda su importancia en el contexto de nuestro trabajo, ya que nuestros ingresantes fueron socializados en ese contexto en el que predominó la devastación y desguace definitivo del Estado protector y del quiebre estructural de un modelo de país que, por ser más inclusivo fue, en su momento, referente en América Latina.

De hecho, muchos de ellos son descendientes de padres que no tuvieron acceso a la educación formal ni

13 Tal como en otro escenario decía Bourdieu, “Los efectos del acrecentamiento del número de los agentes escolarizados y de la devaluación correlativa de los títulos designados no se ejerce de manera mecánica, por lo tanto homogénea; no toma sentido más que en función de las disposiciones de los agentes que lo sufren. Es así que, contra la lógica misma del análisis, y del discurso en el cual se expresa; es decir contra la tendencia a sincronizar y a universalizar lo que ha tomado la forma de lenta y sin igual transformación de los espíritus, sería necesario poder describir las diferentes formas que reviste, principalmente en función del origen social, y de las disposiciones correlativas con respecto al sistema de enseñanza, el proceso de ajuste de las esperanzas a las chances, de las aspiraciones a los cumplimientos, y en particular el trabajo de des-inversión necesario para aceptar el mínimo suceso o derrota.” (Bourdieu, 2012, cap. 5).

a un empleo estable, razón por lo cual no hay memoria acumulada de pertenencia a ningún circuito de institucionalidad formal. Los padres de las actuales generaciones juveniles, en general, se socializaron en un contexto caracterizado por el descrédito de las instituciones y los actores tradicionales, la fuerza incontenible de los procesos globalizadores, la inmigración de países limítrofes y las migraciones internas, el avance del narcotráfico, la corrupción generalizada. Todo lo cual constituyó el entramado sobre cuyo trasfondo los jóvenes de los 90'. Y a ello hay que agregarle el vacío de lo colectivo y la hegemonía del mercado como la malla que entretejió la expropiación de la condición de ciudadanía a cientos de miles de niños y jóvenes.

En relación a este último aspecto, Manuel Garretón (2000) discriminaba dos tipos societales que desde los 70' confluyen y se superponen, de manera diferente y compleja: uno de ellos es lo que podría llamarse la sociedad industrial de Estado nacional y el otro, sociedad postindustrial globalizada. Expuesto el tema de manera muy esquemática, el primer modelo societal ha sido dominante en Occidente en los dos últimos siglos; su rasgo principal es la correspondencia, en un mismo territorio, de la organización de la producción y el trabajo, es decir la economía y de una determinada organización del Estado, la política. En torno a dicha correspondencia, afirmaba el autor, se constituyeron los actores sociales principales como las clases sociales (trabajadores, obreros, burguesía), los partidos políticos, sindicatos, etcétera; y en él había un centro de toma de decisiones (sociedad, polis) y la relación entre el Estado y la sociedad estaba regida por la política. En él podía distinguirse el predominio de lo institucional y, por lo tanto, si uno se refería al principio de ciudadanía, decía: votos, partidos políticos, parlamento; si uno decía educación hablaba de determinadas instituciones culturales (escuelas, colegios, liceos) donde se preparaba para la ciudadanía y el trabajo. O, como decía Pablo Lewkowicz (2004, p. 30) el ciudadano “es el sujeto instituido por las prácticas propias de los Estados nacionales: escolares, electorales, de comunicación... El ciudadano, entonces se establece como el soporte subjetivo de los Estados nacionales”

Por su parte, en el otro modelo societal al que Garretón se refería hacia fines de esas décadas trágicas, la organización se hacía casi exclusivamente en torno al consumo y la comunicación (a diferencia de la sociedad de Estado nacional cuya organización giraba en torno a la economía y la política); mientras que, por su parte, los actores principales eran “los públicos” o “las audiencias”, los poderes fácticos (desde las corporaciones transnacionales hasta las redes de las mafias internacionales) y las redes reales o virtuales –muchas de ellas des-territorializadas, o sea cuyos alcances traspasan los límites de las naciones; y concurrentemente, las instituciones paradigmáticas de la sociedad del Estado nacional (escuela, familia, fábrica, etcétera) habían perdido su legitimidad social y/o no podían adecuarse a los nuevos tiempos; mientras que la familia había dejado de ser el único lugar donde se expresa y referencia el amor o la reproducción¹⁴ y la educación formal dejaba de ser la única modalidad de transmisión de la herencia cultural; es decir, las instituciones no eran capaces de transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales.

Esta descripción también era compartida por autores como Françoise Duet y Danilo Martuccelli (1998) quienes confirmaban una época de pérdida en la eficacia en la producción del orden; y Jesús M. Barbero (1998, p. 28) destacaba que “lo que hay de nuevo en la juventud de hoy y que se hace presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura”; así, los autores citados coincidían la repercusión que esas condiciones habían producido en la estructura del lazo social dominante y de las formas de subjetivación que le eran afines.

14 Lo que hoy sigue vigente pero de manera institucionalizada gracias a las nuevas legislaciones sobre el tema y, por ende, perdieron su carácter socialmente “anómicos” o de legitimidad controvertida.

Incluso, según el ya citado Lewkowicz (2004) afirmaba que el estado neoliberal no se definía ya como nacional (modelo hegemónico durante ciento cincuenta años) sino como tecno-burocrático y transnacional; ya que si la nación es la coexistencia de una identidad cultural en el marco del desarrollo del capitalismo dentro de cierto territorio, cuando el mercado atraviesa las fronteras nacionales y los bloques supranacionales instituyen progresivamente un nuevo orden internacional, el Estado Nación es un obstáculo para la reproducción ampliada del capital; razón por la cual el Estado es paulatinamente sustituido por el dominio del mercado y, en esas condiciones el ciudadano había empezado a difuminarse como soporte subjetivo del Estado, pues la eficacia del Estado tecno-burocrático o tecno-administrativo se apoyaba en la consolidación de otra figura subjetiva, la figura del consumidor. Con un problema que se sumaba a muchos otros antes de que en la Argentina se produjese su crisis y deslegitimación: a diferencia del Estado, el mercado no puede, ni le corresponde, imponer un orden simbólico articulador, es decir, un orden normativo que involucre a todos. Razón por la cual la figura del consumidor no se construye detrás de la norma: pues si algo se necesita para instituir dicha figura es la libertad de elección, la capacidad de poder decidir, la voluntad de dejarse seducir por las más variadas oportunidades del mercado. Las conductas monótonas, repetitivas, disciplinadas (el orden pedagógico o el orden fabril) que cimentaron la fuerza de trabajo del capitalismo de producción son altamente disfuncionales para la sociedad de consumo (Valiente, 2010). Y, en el mismo sentido, para Marcelo Urresti (2000), los marcadores más importantes de la crisis en los 90 fueron la debilidad de los emblemas socializadores cargados de fuerza simbólica: valores como sacrificio, esfuerzo, dedicación sostenida en el tiempo. A diferencia de tales contextos, para las generaciones anteriores, la escuela, el trabajo, el ahorro, eran dispositivos eficaces para moldear las conductas y cuando la escuela funcionaba con una cierta lógica moralizante: aparecía “la carrera” como un horizonte tangible del ascenso social en el que estaba implicada la posibilidad de acceder a mundos valorados como los del saber y la cultura. Con el triunfo neoliberal, en cambio, estos sitios tradicionales de socialización se re significaron y, con el avance de la cultura mediática, se produjo la extensión de un imaginario vinculado a la cultura del facilismo.

Ese contexto de transformaciones políticas, sociales, culturales, necesariamente impactó en los sentidos asignados a la educación en los diferentes estratos sociales, así como en la relación entre la escuela y la familia. Eso es lo que, en relación a los cambios en el ámbito educativo pusieron peculiarmente de manifiesto Tiramonti y Minteguiaga. Autoras que si bien reconocen que, a pesar de que hubo una historiografía educativa y política que estimuló la identificación de un sentido único para la escuela para largos tramos de la historia del país, nunca existió, en la práctica, un sentido único y homogéneo en torno a aquella; pero si, en cambio, antes de la difusión del neoliberalismo podía reconocerse *“un mito del sentido único de la escuela [que] pudo construirse mediante la acción de un Estado capaz de articular simbólicamente las aspiraciones y demandas de los diferentes estratos, clases, subclases o sectores sociales, aún de aquellos que estando excluidos del sistema abrigaban la expectativa de una futura inclusión, para sí o para la generación venidera”* (2004, p. 104). Para las autoras mencionadas, hay dos procesos que erosionaron la posibilidad de sostener un sentido único para el conjunto de las instituciones educativas: en primer lugar, el paulatino desplazamiento del Estado como articulador central del orden social, es decir, la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad; y en segundo lugar, la renuencia de importantes fracciones de las clases medias a tomar servicios del Estado, entre ellos los de educación, generándose un mercado educativo apartado de las interpelaciones del Estado. En una posición acorde con la perspectiva esbozada, Rabello de Castro (2001) subrayó las diferencias más significativas entre el proyecto educativo de la modernidad y el que corresponde al advenimiento de la sociedad de consumo, que confundió con lo que estaba contemplando dado el triunfo de la sociedad neoliberal. Confusión compartida por otros autores. En el contexto de los procesos de quiebre de los marcos normativos de las décadas a las que se hace referencia, Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) denunciaron que las funciones de socialización y disciplinamiento tradicionalmente asignados a la escuela, estaban crecientemente atravesadas por un clivaje de clases; es decir, que sólo lo podían asegurar

las familias que pueden brindar la contención que requiere la moratoria social indispensable para una formación a largo plazo. A su vez, Guillermina Tiramonti y Analía Minteguiaga (2004), expusieron que las demandas familiares a la escuela –lo cual está en función de las significaciones atribuidas a la misma– también varían de acuerdo a los diferentes sectores sociales: en los sectores altos, los reclamos apuntan al refuerzo de los valores y prácticas tradicionales que aseguren la pertenencia a los patrones de clase. Los sectores medios, son los que más impugnan la función disciplinadora de la institución escolar, haciendo hincapié en la necesidad de una socialización y adquisición de saberes críticos que favorezcan el proceso de autonomización de los jóvenes para enfrentar un mundo complejo y cambiante. A su vez, en los sectores populares la demanda de contención aparece vinculada con la protección frente a un contexto que se categoriza como peligroso y hostil, lo cual implica visualizar todavía a la escuela como barrera frente al desorden social y los mecanismos de desafiliación social. En ese entorno, el deterioro de la educación, sobre todo de la educación pública, fue detectado en la investigación de una multiplicidad de pesquisas sobre el tema (Andrade, 2009; Filmus, 1999, 2003; Llamovate & Kaplan, 2005; Tenti Fanfani, 1992).

Por otra parte, en el modelo de socialización a través de la educación que caracterizó gran parte de la historia de la Argentina moderna, había cambiado. Hasta el último cuarto del siglo, aproximadamente, se buscaba que la identificación del niño y joven fuese con los mayores, lo cual fundaba la necesidad de inversión a largo plazo de años de esfuerzo y trabajo. Tal identificación se basaba en una promesa de integración y empleo que desde los años setenta no se lograba asegurar en una gran parte de la sociedad. Eso es lo que faltaba en el período en que se produjo la socialización de los aspirantes al ingreso en nuestras universidades¹⁵. Por entonces, frente al modelo de identificación provisto por la hegemonía del neoliberalismo, resulta difícil simplificar la extrema complejidad que presentan hoy las diferentes formas de agregación y adscripción identitarias de los jóvenes, pues se trata de pertenencias móviles, cambiantes, efímeras (Reguillo Cruz, 2000, p. 103). Como también destaca Reguillo, a partir de los 80’, los jóvenes fueron encontrando formas organizativas que, sustituyendo las formas tradicionales de convocatoria (sindicatos, partidos, organizaciones religiosas) y los modelos de socialización consagrados, la responsabilidad se depositaba en el grupo de pares, sin la intermediación de adultos o instituciones formales (bandas, la barra de la esquina, tribus). Así, en tanto los preceptos del neoliberalismo extendieron a límites insospechados los valores del individualismo y del éxito del individuo, al mismo tiempo favorecieron el aislamiento progresivo del mismo individuo. Este individualismo aislante -en el contexto del predominio de lazos sociales debilitados, con instituciones tradicionales desdibujadas como marco de referencia y autoridad- facilitó el crecimiento de la incertidumbre, la angustia, el vacío de sentido que son las claves constitutivas de la tribalización de las culturas juveniles (Valiente, 2010).

A propósito de lo señalado, Tiramonti y Minteguiaga (2004) analizan la diferente significación que asumió el espacio escolar como lugar de constitución del grupo de pares: en el caso de sectores medios y altos, las grupalidades se conforman en espacios institucionalizados (la escuela, los clubes, las iglesias) lo cual garantiza ciertos mecanismos de control y regulación, al tiempo que favorece la homogeneidad cultural y la preservación de las diferencias de clase. Los sectores populares, en tanto, tienden a formar grupos con presencia de referentes externos a la escuela, circulando por “territorios” con mecanismos de control y regulación más débiles (el barrio, la plaza, la calle). Por esos es que, durante esas décadas se produjo una gran heterogeneidad de sentidos asociados a la escolaridad asociados a las estrategias de los distintos sectores sociales para hacer frente a las consecuencias de las transformaciones del mundo contemporáneo (Tiramonti, 2004, p. 116). La articulación familia – escuela – trabajo de alguna manera formaron una trama social e histórica en la que podían escribirse historias singulares que, al modo de las hebras que hacen al en-

¹⁵ Esto es lo que recién se ha ido recuperando luego de diez años de recuperación de las capacidades de la dirección política que recuperó los valores de la inclusión social y del trabajo como principal valor.

tramado de una tela se constituían como parte de un tejido social. Hoy las instituciones responden de modo espasmódico a las problemáticas y tensiones que afrontan en el marco de una profunda crisis del mercado laboral. Sin embargo, en la última década del siglo XX el balance fue sumamente negativo en cuanto al monto de la exclusión social de derechos ciudadanos básicos como el de la educación. Por eso Filmus (Filmus, Kaplan, Miranda, & Moragues, 2001) podía decir que la escuela pasó de ser un “trampolín” hacia promesas y proyectos a un “paracaídas” que sólo amortigua la caída pero que no la detiene.

Fue la conciencia de esas necesidades y de lo mucho que hace falta aprender para encarar bien dicho desafío lo que llevó a definir este proyecto como “exploratorio”. No como concesión a los supuestos institucionalmente consagrados en los círculos académicos. Esos que consideran que una investigación que no se propone una prueba de hipótesis merece solo el apelativo de “exploratoria” (que resulta así una especie de premio consuelo) sino como adjetivo que describe una actividad tendiente a conocer o reconocer aspectos de un campo sobre el cual recién se comienza a trabajar. Esa fue también la razón por la cual desde la redacción de este primer proyecto se lo concibió como parte de un programa a largo plazo. Por lo que lo aquí logrado habrá de completarse con otras investigaciones sobre la UNTREF y mediante el análisis comparado de los resultados de otras investigaciones que se llevan a cabo sobre estudiantes que inauguran una trayectoria universitaria en sus familias de origen. En lo que sigue, los subtítulos auxiliarán en la descripción sobre la síntesis de los primeros logros, comenzando por una síntesis sobre el marco teórico del que hemos de ir valiéndonos en esta y sucesivas investigaciones.

¿CÓMO PENSAR EL PENSAMIENTO DE LOS INGRESANTES?

En general, los resultados del trabajo con entrevistas nos llevó a corroborar conclusiones que fueron expuestas por Ana María Ezcurrea en sus informes de investigación y reiterada en una entrevista concedida a Página 12 (2012). En esa entrevista decía: *“A través de investigaciones empíricas, logramos identificar un conjunto de componentes. En primer lugar están –según palabras de los alumnos– el “saber estudiar”, “saber aprender” y “saber pensar”, habilidades cognitivas que son cruciales. Bourdieu analizó estas cuestiones cuando se ocupó de las técnicas del trabajo intelectual: saber tomar apuntes en clase, armar una bibliografía, trabajar en una biblioteca, leer y comprender... En segundo lugar están las competencias metacognitivas, el control del propio aprendizaje, saber si aprendí o no aprendí.”* En la misma línea se ha manifestado otros investigadores. Sin embargo, tanto lo que aprendimos en nuestras entrevistas como lo pensado a partir de cuestionarnos sobre nuestras experiencias en la docencia y en la gestión del curso de ingreso en la UNTREF nos llevó a la necesidad de elaborar más la cuestión.

Como dicen otros autores, la cuestión de la “afiliación” (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010; Malinowski, 2011) implica no únicamente completar los saberes faltantes mediante estrategias destinadas a “actuar sobre la enseñanza y sobre las instituciones para enseñar lo omitido” sino adoptar también otras políticas tendientes a un mayor sentimiento de pertenencia. Eso es parte de lo que debía también proponerse una política institucional. Pero todo sobre una base que aún nos faltaba y que se traduce en el título de este apartado. En efecto, si aceptamos con la propuesta mayéutica desde la cual Juan I. Pozo o David P. Aussubel, entre otros, postulan la necesidad de partir del conocimiento preexistente para generar un nuevo conocimiento. En efecto, si aceptamos que para una buena relación enseñanza/aprendizaje es necesario partir de los intereses, motivos y conocimientos previos de los estudiantes no basta saber qué es lo que no tienen sino, también, conocer que es lo que poseen como saberes y qué es lo que constituye sus identidades en relación con la cual y desde la cual inician el contacto con las universidades. En este campo problemático fue que se instaló el principal aporte de la investigación que estamos exponiendo parcialmente. ¿Qué here-

daron los herederos? Pregunta que, como luego se verá, terminó combinándose con otra, relativa a nuestras propias herencias en relación a nuestros roles institucionales, tema que será abordado hacia el final, pues se enriquecerá con la exposición del camino hecho en torno a la pregunta de este apartado, que se completan necesariamente con otra: ¿cómo estudiar el pensamiento de los ingresantes?

Al confeccionar el proyecto de la investigación, también nosotros pensábamos que el paso por la enseñanza media debía ser entendido como un escalón en la adquisición de conocimientos y habilidades que, por distintas razones, era incompleto o insuficiente; el curso de ingreso, por esas razones pretendía “llenar esas lagunas”¹⁶. También pensábamos en un segundo aspecto de la cuestión, relacionada con los saberes instituidos.

Habría que pensar, nos decíamos, si la Universidad que nos ha instituido como sus miembros nos obliga a pensar un solo modo de universidad. Pues pensando en qué hacer con los ingresantes no llegamos a pensar que es lo que los ingresantes hacen en nosotros, como agentes dentro de una relación que es instituyente siempre y no solo instituida. Supuesto este que se vuelve contra eso que en los cursos a la moda denominan “otro”; ya que bien la práctica nos indica que la alteridad es una relación y si es una relación y no una distancia es posible incorporar otra de las preguntas que fueron produciéndonos. De allí las preguntas complementarias: ¿Agrega algo declarar que “el otro es otro”? ¿En qué es “otro” si yo puedo incorporarlo a mi mismidad y explicarlo desde ella? Además, si obedientes a nuestras lecturas nos llega a parecer “lógico” pensar a los ingresantes como “otro” ¿ello no debiera ser una señal de alerta que nos obliga a rever la entidad de lo que estamos investigando?

Así pensada la cuestión, esa venida desde afuera –completamente desde afuera: de la institución, de sus códigos y lógicas, de su historia, de su existencia como horizonte o parte del capital cultural de uno– pareciera establecer un vínculo que obliga a establecer una violencia unilateral. Violencia que, sin embargo, no describe un destino necesario siempre que la relación *adentro-afuera* mediante las que nos ubicamos especularmente sea replanteada, al menos parcialmente. ¿Pero qué es necesario que ocurra para lograr que dicha relación sea pulida? Parte de las respuestas hipotéticas, tanto sustantivas como metodológicas, las encontramos en el proceso de ir revisando, junto con la investigación, los postulados de nuestro marco teórico. Ese es el paso que invitamos a recorrer.

HABITUS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

La correlación positiva existente entre ingreso universitario exitoso y clase social, que para el caso argentino estudiase Ana María Ezcurrea (2007), responde a parámetros según los cuales la explicación propuesta por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1967, 1979) sigue manifestando su utilidad.

Si bien por razones de espacio no comentaremos aquí los argumentos esbozados para explicar el modo en que la escuela reproduce las condiciones de desigualdad social de los estudiantes que ingresan en ella, si comentaremos las propuestas que sobre el habitus efectivizó Bourdieu y que fuera fundamental en la explicación a la que hicimos alusión. El teórico citado postuló y concretó: *“(...) una filosofía de la acción, designada a veces como disposicional, que toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación.*

¹⁶ Y así resultó ser pensado por la abrumadora mayoría de los estudiantes en el taller que se hizo con ellos (y cuyos resultados forman parte de esta investigación) al inicio de los cursos. Representación casi sin fracturas que resultan un fiel reflejo de lo que normalmente se dice sobre el curso de ingreso desde que fue inventado. Proveer de ciertos saberes que son antecedentes de los saberes que la currícula universitaria requiere.

Esta filosofía, que se condensa en un reducido número de conceptos fundamentales, habitus, campo, capital, y cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus.)”, (Bourdieu, 1997, p. 7).

Filosofía que, cuando referida a la cuestión genérica de nuestra investigación, lo llevó a proponer que: *“El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada —lo que, en deporte, se llama el sentido del juego, arte de anticipar el desarrollo futuro del juego que está inscrito en punteado en el estado presente del juego—. Por poner un ejemplo en el ámbito de la educación, el sentido del juego se está volviendo cada vez más necesario a medida que, como ocurre en Francia y también en Japón, las carreras se diversifican y confunden (¿cómo escoger entre un centro de postín que va a menos y una escuela refugio que va a más?).*

Los movimientos de la bolsa de los valores escolares son difíciles de anticipar y quienes, a través de la familia, padres, hermanos y hermanas, etc., o de sus relaciones, pueden beneficiarse de una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden colocar en condiciones óptimas sus inversiones escolares y sacar el mayor provecho de su capital cultural. Ésta es una de las intermediaciones a través de las cuales el éxito escolar —y social— se relaciona con el origen social.

Distinción que, en el momento en que cada actor establece sus estrategias de actuación aparece como independiente de su voluntad, como unos atributos que le son propio, como dones o como la ausencia de dichos dones.” (Bourdieu, 1997, p. 40)

Así pues, el “habitus” hacía alusión a *“estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes”*. Juego de palabras mediante el cual el autor indicaba que lo pasado, encarnado en organizaciones, instituciones y actores que portan unas culturas y subculturas —efecto de las luchas sociales de las que fueron efecto— socializan a los nuevos actores en el proceso de su incorporación a las nuevas instituciones y organizaciones que constituyen el aspecto institucional de las relaciones de poder propias de “los campos” en los que ellos actúan y confligen. En el análisis de dichos “campos” el “capital” hace alusión a los recursos de poder con que los actores son provistos y así se incorpora la idea de apuesta, aquello que está en disputa, e *illusio*, que refiere al hecho de estar atrapado en el juego (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 80).

De lo que hasta ahora hemos visto se pueden afirmar dos proposiciones: desde el punto de vista de sus contenidos el “habitus” ha permitido configurar una representación mediante la que podemos dar cuenta de la asociación existente entre ciertas clases y ciertos modos de percibir, razonar. Pero dicho concepto, al menos en el modo en que habitualmente se lo utiliza, no aporta ideas lo suficientemente precisas sobre el modo en que se lo puede conocer con el objetivo de producir estrategias de enseñanza/aprendizaje, que es lo que buscamos: ¿Cómo entender, con mayor especificidad, esas conformaciones de modo tal que podamos establecer un diálogo en el que sea posible incorporar las capacidades relativamente diferenciales de los ingresantes dentro de un contexto de enseñanza/aprendizaje en el que se instituyan, por una parte, ciudadanos más aptos para la vida en comunidad —en la de la Argentina, en este caso— y por otra, para lograr capacidades relativas que mejoren sus posibilidades dentro de la coyuntura del país en el mundo? ¿Cómo comprender los habitus de tal modo de poder operar sobre ellos y desde ellos? ¿Qué es lo que en ese sentido nos puede aportar la tradición que, en la psicología social francesa comenzará Serge Moscovici, sobre la que en la investigación fundamos nuestro marco teórico inicial? Eso es lo que examinaremos en el próximo apartado.

Las “Actitudes” y las “Representaciones Sociales”

Una de las principales críticas que se hizo en la psicología social francesa a la psicología social norteamericana fue que aquella abordó el tema de las “actitudes” con una referencia exclusiva a “lo individual”, dejando como mero subproducto cualquier enfoque sobre lo social. La crítica es acertada en tanto efectivamente dicha psicología social puso su énfasis en el estudio individual de las disposiciones mientras que lo social quedaba en sordina. Esto no implica, sin embargo, que las propuestas fuesen totalmente descartables; al punto en que, como veremos, algunas referencias a los temas tratados por esta psicología social se mantuvieron, por lo que comenzaremos por una breve revisión de esos aportes para luego encarar los producidos por Moscovici y sus continuadores.

Actitudes, creencias y valores

En 1918, Williams Thomas y Florian Znaniecki estudiaron la migración polaca mediante biografías y cartas. El resultado fue un tratado sociológico sobre el aldeano polaco, “Los campesinos polacos en Europa y en América”, que suele considerarse como el primero que concedió prioridad sistemática a las actitudes. En 1929, Louis L. Thurstone definió la actitud como la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico; mientras que en 1935, Gordon Allport utilizaría dicho concepto para indicar que es: *“un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica en la reacción del individuo ante todos los objetos y todas las situaciones con que se encuentra relacionado”* y atribuía su origen definicional a: 1) la psicología experimental de la última parte del siglo XIX que en sus investigaciones experimentales acerca del tiempo de reacción, de la percepción, de la memoria, del juicio, del pensamiento y de la volición, empleaba ciertos conceptos precursores de actitud, tales como disposición muscular, actitud de tarea, actitudes mentales y motoras y tendencias determinantes; 2) el psicoanálisis, que ponía de relieve los fundamentos dinámicos e inconscientes de las actitudes y 3) la sociología, en donde la actitud vino a significar la representación psicológica de la influencia social y cultural. Pero hasta el decenio de 1940 (que comenzó con la publicación del “Escape from Freedom” en 1941, de Erich Fromm, y terminó con el de la “Authoritarian Personality” en 1950 de Adorno) no se empezó a reconocer de modo compartido la importancia que las actitudes sociales tienen para la teoría de la personalidad y su relación con lo social. Desde entonces, el peso de los componentes atribuidos al concepto variaron entre los cognitivos, afectivos, valorativos y conductual. Así, por ejemplo, David Krech y Richard S. Crutchfield en su primer manual de psicología social de 1948 lo definieron como *“una organización duradera de procesos motivadores, emocionales, perceptivos y cognoscitivos, en relación con el mundo en que se mueve la persona”*, mientras que años más tarde, en 1968, Milton Rokeach la definió como *“una organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación, que predispone a un individuo en favor de una respuesta preferida”* (Rokeach, 1968). En todos los casos, se enfatiza su carácter perdurable, el estar siempre dirigidas hacia un objeto (son actitudes hacia...) y se concuerda en que “lo social” es una variable que explica las actitudes individuales o que es explicado por estas. Pero, aun cuando se originen en procesos de socialización, las actitudes siempre son predicadas respecto a individuos y no a conjuntos sociales.

Representaciones sociales

Retomando los aportes de Emile Durkheim en su tesis doctoral Serge Moscovici, creó y difundió exitosamente el concepto “representaciones sociales”. A ellas se refirió diciendo que: *“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”*. A lo que agregaba que *“(…) es un corpus organizado de conocimientos*

y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (...) son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo” (Serge Moscovici, 1979, pp. 11–24). Más tarde, Denise Jodelet (1984), decía que esas representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas; pero que en general pueden ser pensadas como imágenes que condensan un conjunto de significados y que funcionan como sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver. Así pues, la noción de representaciones sociales nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social, pero mirando hacia el extremo opuesto al que prestaba atención la psicología social norteamericana. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”, *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. Conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Conocimiento socialmente elaborado y compartido mediante el cual los humanos intentamos comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen de él, y por ello nos permite controlarlo, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etcétera; razón por la cual se trata de un conocimiento práctico que permite producir algún sentido a la multiplicidad de acontecimientos del entorno; sentido que, al ser compartido, forja evidencias y participa en la *construcción social de nuestra realidad*. Producción mental y social, que la asemeja a la ciencia, al mito, a la religión y la ideología, pero que, según el teórico francés y sus seguidores, se distingue de ellos por sus modos de elaboración. Se forman incorporando conceptos creados en esas otras fuentes de producción de representaciones mediante dos procesos denominados por sus autores “objetivación” y “anclaje”.

Objetivación y Anclaje

En su teoría, Serge Moscovici habla de dos procesos que son de importancia en la construcción y generalización de las representaciones sociales: los procesos de objetivación y de anclaje.

La objetivación:

El proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos en imágenes concretas. Es un modo de convertir lo desconocido en algo conocido, haciéndolo comprensible y aprehensible. Para que dicho proceso sea posible, los usuarios de una representación social producen una “reconstrucción selectiva”, una imaginización y una “naturalización”. Mediante la “construcción selectiva” se produce una descontextualización del objeto discursivo que la representación debe asimilar quitándole aquellas características que de acuerdo a los valores predominantes sean inaceptables. Mediante la imaginización se convierte al objeto, por más abstracto que sea, en una imagen tangible; de ese modo la construcción cognitiva desaparece creándose una certeza que de otro modo desaparecería y de ese modo se incorporan las explicaciones de sentido común. Estas imágenes constituyen lo que Serge Moscovici (Serge Moscovici, 1979; 1993) ha denominado “núcleo figurativo”, o sea, una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y

coherente, que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar. Por ejemplo, la imagen de Dios convertida en la de un padre bondadoso, justo, etcétera, permite convertir algo abstracto en una imagen tangible. Mediante la “naturalización” el objeto de la representación se convierte en una realidad indiscutible ya que se logra que la distancia que separa la representación de su referente sea anulada.

El anclaje

Como sucede con la objetivación, el proceso de anclaje permite transformar lo que es extraño en familiar. Sin embargo, este proceso actúa en una dirección diferente al de objetivación. Si lo propio de la objetivación es reducir la incertidumbre ante los objetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el proceso de anclaje permite incorporar lo extraño amenazante en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades: 1) Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y 2) su resignificación instrumental, permitiendo que los portadores de la representación operen con él sin problemas. Mediante la producción de este concepto, Serge Moscovici permite pensar el modo en que un concepto de otra representación o de otro género (como un discurso científico) pase a formar parte del bagaje representacional. Así, al decir de Jodelet, esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituirlos” (Jodelet, 1984, 2005). En síntesis, el proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender: 1) Cómo se confiere significado al objeto representado, haciendo relación al sentido que se le otorga a la representación, 2) Cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social marco e instrumento de conducta, esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituirlos, 3) Cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación, los sujetos se comportan según las representaciones y los sistemas de interpretación proporcionados por la representación guían la conducta.

Para ello, la fase de anclaje comporta dos momentos: 1) el anclaje como inserción en las relaciones de grupo: el sistema de conocimiento de la representación se incorpora en la realidad social, atribuyéndole una funcionalidad y un rol regulador de la interacción grupal y 2) el anclaje como inserción en los sistemas cognitivos preexistentes: al entrar una representación en contacto con los sistemas de representaciones sociales preexistentes las modifica para adaptarlas a los propios juicios de valor o sistemas comprensivos. De ese modo, el anclaje actúa como una asignación de sentido de la representación social y como un proceso de instrumentalización del saber social. La representación social se transforma en un marco de interpretación de la realidad y ayuda a construirla.

La teoría del “núcleo central”

Como quizá pueda observarse, la objetivación y el anclaje son conceptos que aluden al modo en que desde una representación social concreta se pueden pensar las modalidades en que se produce la incorporación de conceptos ajenos a las representaciones existentes. En cambio, las definiciones de representación social suelen caracterizarse por enumeración de rasgos y funciones sociales. Pero poco o nada es, en cambio, lo que en sus versiones originales refiere al modo en que ellas se organizan discursivamente. Por el contrario, quienes se inscriben en lo que dio en denominarse “el enfoque estructural” se caracterizan por aportar a esta tradición una idea sobre la organización discursiva de las representaciones: esto es, su organización interna y el modo en que dicha estructura puede ser investigada. Para ello, se apoyan implícitamente en al-

gunos aspectos de lo que han sido las teorías sobre la organización textual. Apoyados en esas teorizaciones denominan “núcleo central” a los elementos conceptuales invariantes (o poco variables) de las representaciones, conceptos que, por su estabilidad, permiten reconocer la coherencia y su significación global de las mismas. Núcleo al que normalmente se asocian una serie de tópicos que pueden variar entre distintas versiones de una misma representación.

Así, los conceptos que constituyen el núcleo poseen dos rasgos distintivos que son reforzados por una fuerte adhesión afectiva. Por una parte, contribuyen a generar nuevos tópicos, mientras que, mediante su papel referencial, contribuyen a la significación del conjunto y, por otra parte, cumplen un rol organizativo, permitiendo que los conceptos auxiliares cobren una estructura textual definida. También por esa razón los constituyentes de dicho núcleo resisten al cambio; lo que en cambio no ocurre con los textos periféricos, que pueden adaptarse y dar flexibilidad al conjunto representacional, adaptándolo a las circunstancias.

Los themata.

Si bien no provienen de las teorizaciones sobre el núcleo central, Serge Moscovici y Georges Vignaux (1994) presentaron un artículo en el que exploraron el concepto “themata” para auxiliar en el reconocimiento de cuáles podrían ser elementos estructurantes de las representaciones sociales. Así los thematas serían temas persistentes, que tienen un poder generador, por la diversidad de contenidos concretos que pueden desplegar en función de contextos específicos; provienen de la memoria colectiva y anidan en el lenguaje, que a su vez impulsan la elaboración de contenidos reales. Moscovici caracteriza metafóricamente esta noción como “ganchos de ropa” de los que se cuelga el sentido común para representar contenidos no familiares: *“Una vez que un objeto se cuelga de un thema que es radicalmente indecible, porque su contenido es solamente potencial –digo potencial, no tácito o implícito– se convierte en contenido real de una representación cuando se ancla en un contexto, en una red de significados. Ser anclado significa que tiene una referencia y recibe un determinado valor semántico; por esa razón, los themata podrían ser considerados como partes del núcleo central; precisamente porque tienen un rol causal en la producción de este concepto para reconocer el carácter dinámico de las representaciones sociales o, dicho de otro modo, porque son fuentes poderosas para la generación de ideas* (Moscovici y Vignaux, 1994). Un examen de diversas representaciones estudiadas le ha permitido a Moscovici inferir algunas conclusiones. La primera es que la estructura de una representación se basa en “una cadena inicial de pocos themata”, es decir, está basada en conocimientos culturales canónicos que son *“presupuestos y asumidos como evidentes en la cultura de un grupo”*, pudiendo tomar distintas formas cognitivas (nociones, imágenes o significados ampliamente compartidos que tienen tanto un poder generativo como normativo en la formación de una representación social). Un ejemplo de estos themata serían las creencias como las de *“el sueño americano”, “todos somos iguales”, “somos lo que comemos”*; o bien, definiciones sociales como *“el psicoanálisis es una confesión”*. La segunda conclusión es que los themata se especifican dentro de ciertos dominios de la realidad y la práctica social, esto es, que desde esos themata las personas refieren y co-refieren creencias y nociones relacionadas con el objeto de la representación social. Y la tercera es que además de themata, una representación social se estructura a partir de argumentos de tipos clasificatorios, topicales o pragmáticos.

Sin dudas, el enfoque de Moscovici y sus seguidores tuvo el mérito de retomar y profundizar el en que usualmente dado al concepto “ideología”, siguiendo rumbos que en la teoría marxista únicamente siguió Gramsci, creó conceptos, como los de “objetivación” y “anclaje” sin duda útiles. Sin embargo, presenta las siguientes limitaciones que es preciso superar:

1) En la medida que se entiende que las personas poseen una determinada “Representación” sobre un obje-

to, éstas aparecen como entidades únicas, sin que ello permita pensar: a) las reelaboraciones que las mismas pueden sufrir debido a cambios en el contexto y b) el modo en que pueden coexistir en una misma persona representaciones adaptadas a diferentes contextos institucionales o de rol, pero que en ciertos momentos pueden colisionar entre sí; esto ocurre incluso en la más sofisticada “teoría del núcleo central”¹⁷.

2) Salvo algunas excepciones –teóricos como Páez¹⁸, que abrevaron en las propuestas de psicología cognitiva de las décadas del 80’o principios de los 90’– se refieren a discursos más o menos concientes¹⁹.

MODELOS MENTALES²⁰

A partir de la década del 90’ con la aparición y perfeccionamiento de la investigación mediante imágenes, la dupla psicología cognitiva y neurobiología se influenciaron mutuamente y produjeron notables reelaboraciones de las teorías hasta entonces existentes. Su importancia para nuestro trabajo nos condujo a comenzar una labor de compenetración sobre dichos resultados de cuyo primer esbozo es producto el próximo apartado.

El universo de la conciencia

Atraída por muy largo tiempo hacia el desarrollo de la inteligencia artificial, la psicología cognitiva generó, en ese campo, resultados increíbles como los que gozamos, por ejemplo, en los buscadores de INTERNET. Pero esos resultados no fueron igualmente útiles para comprender la organización de nuestro sistema nervioso, incluyendo ellos cerebro y su relación con nuestras conformaciones afectivas y simbólicas –o, en suma, culturales. Sintetizando mucho, se puede decir que dichas teorías presentaban dos puntos de muy difícil asimilación a los procesos neuronales. Uno de ellos: la posibilidad biológica de guardar tantas representaciones como las que se requieren para recordar cada experiencia, que pueden contarse por billones en algo parecido a una biblioteca o un archivo tal como representaban los neurobiólogos a la memoria. El segundo refiere al tema del comando: ¿qué o quién decide que percibir o que representación recuperar? Si asignamos dicha tarea a un centro efectivo, reaparece la pregunta sobre quién o qué comanda ese centro y así en regresión infinita.

Esos son dos de los problemas que pretenden superar teorizaciones actuales. Entre ellas se cuenta la que aparece en el texto “El universo de la conciencia” (Edelman & Tononi, 2002; Monserrat, 2012; Muños Gutierrez, 2012) en el que se exponen las teorías del primero: Gerard Edelman. En ese texto, este premio nobel aplicó teorías de selección neo-darwinianas que le permiten distinguir tres momentos principales: “selección en el desarrollo”, “selección en la experiencia” y “reentrada de señales”.

17 Un ejemplo más de ese carácter atribuido a las representaciones sociales lo encontramos en Robert Farr, quien decía de ellas que son: “Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente ‘opiniones acerca de’, ‘imágenes de’, o ‘actitudes hacia’ sino ‘teorías o ramas del conocimiento’ con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal...” (1984, p. 3 y 69)

18 A este autor nos hemos referido en el proyecto de esta investigación, por lo que por razones de espacio no lo haremos en este artículo.

19 Incluso los thematas, que refieren a cuasi arquetipos, tienden a ser presentados como articuladores discursivos y, por ende, captables desde un análisis del discurso que, se mantienen en el campo de los observables y es esa característica la que permea la mayor parte de las metodologías que se han inventado para explorarlas.

20 Las ideas expuestas en este apartado han sido más desarrolladas en Saltalamacchia (2012a).

El punto de partida de dicha teoría es aparentemente simple: todo organismo debe heredar o crear modos de categorizar (por ejemplo, lo que es alimento de lo que no lo es) y esto lo debe hacer en ecosistemas no solamente complejísimo en permanente cambio, lo que no hace a la tarea para nada simple, y mucho menos cuando se trata de organismos pluricelulares de la dimensión de los humanos. Para explicar cómo se produce dicha relación Edelman propone interpretar la actividad cerebral como un sistema selectivo, en el que la selección opera durante el tiempo de vida del individuo en lo que dicho autor denominó teoría de la selección del grupo de neuronas (TNGS).

En un trabajo previo al que estamos comentando, Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch (1997) habían dicho que el paso de las versiones de la teoría sobre la evolución a las teorías sustitutivas de la “deriva natural” se pueden entender como el paso de la proposición “lo que no está permitido está prohibido” a la proposición “lo que no está prohibido está permitido”. Con ese paso se borra el principio según el cual toda selección tiene como fin la mejor adaptación a una teoría de la selección en la que las diferentes formas de vida aparecen por vías diferentes, incluido el azar y el error, y se extinguen las especies que no logran adaptarse. Este será el modelo de razonamiento propuesto por Edelman para comprender la dinámica neurofisiológica.

El neonato aparece en el mundo con una incalculable cantidad de neuronas muy escasa e imperfectamente comunicadas entre sí. Sus primeras experiencias del mundo tienen como correlato un primer doble movimiento: por una parte, se establecen y refuerzan progresivamente las relaciones sinápticas de ciertos grupos de neuronas mientras que otras no serán invadidas e irán desapareciendo; a ese proceso alude el término “selección en desarrollo”. Aspecto que cobra toda su importancia en el marco de las condiciones antes reseñadas –neoliberalismo y crisis del 2001– en las que se produjo el nacimiento, niñez y adolescencia de los actualmente ingresantes. En efecto, más allá de que el tema excede a lo propuesto en la investigación directamente, lo tenemos en cuenta para ir recortando las memorias de los entrevistados en ese contexto, sabiendo que aquellas condiciones afectaron de manera diferencial y específica a cada familia y barrio. De todos modos, el aspecto de la teoría expuesta que es más directamente interesante es aquel que alude a los procesos de selección por la experiencia y de re-entrada.

Cobrando cada vez más importancia relativa respecto de la selección por desarrollo, durante la segunda modalidad de selección se van construyendo circuitos sinápticos neuronales que agrupan neuronas, dichos grupos especializados –cuyas neuronas no necesariamente se limitan a formar un solo grupo– constituyen la unidad privilegiada en el funcionamiento del sistema²¹. Dichas relaciones se mantienen permanentemente activas²² pero esa actividad cobra mayor importancia relativa cuando ocurre una cierta estimulación. En este caso, si tomamos la analogía con un conjunto de instrumentos y grupos de instrumentos siempre en ejecución pero de modo tal que ningún sonido peculiar emerja del conjunto, la escena cambia en el caso de una estimulación. Pues en este caso un grupo se destaca por sobre el rumor restante produciendo un sonido especial, al que se le asocia una cierta “conducta” correlativa al estímulo. Pero no como un concierto acordado del modo estímulo/respuesta, pues ese concierto permanentemente deja a un grupo de instrumentos y se corre hacia otro acorde con las necesidades de respuesta a tipo de variaciones que se presenten en la relación con el ecosistema. Con el propósito de mantener la impresión de un permanente rehacerse de dicho concierto, al flujo de estimulación y movimiento Edelman lo denomina “re-entrada”. La re-entrada es pues el

21 Tal como ocurriera con las neuronas que no fueron incorporadas en una relación sináptica especial, los grupos de neuronas también desaparecen si no son estimulados con frecuencia.

22 Actividad en la circulación debe ser pensada como un flujo o “disparo” electroquímico.

flujo bidireccional y recursivo²³ en el que los grupos neuronales relacionan lo “captado” por los receptores sensoriales con registros particulares del sistema nervioso; las regularidades que se producen en esos flujos son algo esencial en la constitución de la memoria.

No hay pues, en el sistema nervioso, algo semejante a una representación, concepto aplicable a los intercambios entre humanos y no a los intra-sistema nerviosos. Tampoco hay un centro conductor. Edelman propone interpretar los datos hasta ahora encontrados pensando que, ante cada estímulo (directa o indirectamente proveniente del mundo externo o del propio cuerpo), se presentan infinidad de activaciones posibles que “compiten entre sí”, siendo las que mejor adaptaron al sistema total; esto es, aquellas que van produciendo la respuesta necesaria ante los estímulos que se suceden las que se consolidando en “mapas” de asociaciones entre grupos de neuronas que serán reactivadas ante estímulos semejantes y que probablemente serán parcialmente corregidos. Los mapas son pues representaciones solamente aproximativas y se van precisando en las interacciones, pues se trata de re-configuraciones neuronales dinámicas reconstruidas a partir de las necesidades adaptativas de cada momento y espacio; lo que es indispensable debido a la siempre renovada unicidad (las regularidades no pueden menos que ser analógicas dado que la escena nunca es la misma).

Siguiendo la propuesta de Edelman, es importante insistir en que, a diferencia de la imagen de “representaciones” –que son siempre indispensablemente estáticas–, se debe pensar en regularidades dentro de un permanente devenir. Las regularidades que presentan los estímulos son de tipo analógico²⁴ pues las escenas dentro de las que se producen guardan solo analogías entre sí. Por eso es que la competencia y la selección entre mapas, en algún momento superpuestos, hacen posible una mejor respuesta; no por ello exenta de errores y de necesarias rectificaciones. Dada esa característica puede entenderse que la memoria sea predominantemente procedimental y siempre esté siempre relacionada con la coyuntura; por lo cual es dinámica, flexible y menos reproductora que recreativa de un pasado que solo aparece como sustento de adaptaciones a situaciones invariablemente nuevas (Monserrat, 2012; Muños Gutiérrez, 2012). Es en ese contexto que es posible respaldar un modo determinado de pensar las regularidades dinámicas con las que debemos encontrarnos en la investigación. No podemos suponer representaciones permanentes, ni memorizaciones rígidamente reproductivas, sino configuraciones que se van produciendo y que, por la misma razón, siempre están intensamente influenciadas por el contexto²⁵. Al patrón o mapa de dichas respuestas Edelman lo denominó “núcleo dinámico” en tanto refiere a la configuración permanentemente cambiante que en el nivel del sistema nervioso expresa las reacciones y reacciones ante la re-entrada de estímulos, como si fuese el sonido emergente de las diversas articulaciones entre grupos neuronales, cuyo origen es el contacto directo o indirecto de todo el los receptores sensibles del organismo ante su mundo.

En toda conducta hay, pues, un aspecto neurológico. Pero, contra de lo que afirma Edelman, esto no autoriza a definir al producto en su conjunto como un modelo biológico. De hecho, solo las necesidades fisiológicas de comida, bebida, aire, sexo, etcétera, son reguladas por el organismo con relativa independencia de las creaciones culturales, pero no lo son ni sus satisfactores ni las otras necesidades. Edelman denomina “valor” a las estructuras fenotípicas que regulan las conductas adaptativas y seleccionan los eventos neuronales que hacen que el cuerpo reaccione desde sus centros hedonistas y su sistema límbico para satisfacer necesidades homeostáticas y alejarse de posibles soluciones inadecuadas. Pero esas regulaciones, si bien son muy intensas, son poco discriminantes (“Comer es mejor que no comer” o “ver es mejor que no ver”);

23 Las re-entradas no tienen una dirección preferida al modo de los procesos que pueden ser pensados como de input o output.

24 Sobre la analogía en la producción conceptual ver (Saltalamacchia, 2012, cap. 5).

25 Tema que, dada la importancia para la investigación, será retomado más adelante.

ellas se complementan con las necesidades y regulaciones emergentes de las producciones culturales. Razón por la cual, para elaborar estas teorizaciones de manera integral, es indispensable distinguir el que toda actividad humana comprometa su sistema nervioso, de cualquier interpretación de causa/efecto. Por el contrario, en los procesos de re-entrada buena parte de los estímulos humanos provienen de su cultura: hay pues, también, “valores” culturales que tienen fundamental importancia. Proposición importante para el tema que estamos trabajando en la investigación de la cual este artículo es una parcial exposición de resultados, debido a que ello nos permite incluir en el razonamiento sobre lo que debe ser estudiado en nuestra investigación, las teorizaciones de la semántica cognitivas y afines²⁶ – e, incluso, las teorizaciones sobre representaciones sociales con sus debidas adaptaciones.

Modelaciones afectivo/cognitivas

En lo que hace al modo en que el cuerpo acciona/reacciona ante su medio, a los correlatos activos del núcleo dinámico se los puede denominar modelaciones cognitivo/afectivas²⁷. De ellas se puede decir al menos tres cosas iniciales: 1) expresan patrones recurrentes que se producen ordenando y siendo ordenados por la experiencia; 2) expresan de forma manifiesta el carácter gregario de la especie en tanto son formados y conforman acciones e interacciones sociales; 3) se van readecuando según las circunstancias, mezclando variación y permanencia se organización, de acuerdo a las circunstancias.

Dichos modelos son el correlato del “núcleo activo”, pero cumpliendo una función específica: son los responsables del procesamiento cultural y social de todas las acciones de individuos y grupos. Por ello, son el ámbito en el que en los humanos pueden ubicarse las construcciones gregarias cuya especificidad excede lo meramente neurológico.

Por cierto, en el nivel individual, esas construcciones pueden ser pensadas como estructuraciones significativas, conformadas y rehechas a partir de nuestros movimientos –y de los de nuestros referentes– en el espacio y en el tiempo. Pero no como resultado²⁸ de un ser asocialmente construido. Por el contrario, desde la socialización primaria, los actores son conformados en el seno de grupos humanos que han sido definidos y definieron el modo en que organizan sus relaciones espaciales, temporales y sociales. Por lo que esas modelaciones también son procesadas en grupos de diverso tipo en todas sus relaciones. Postular necesidades tales como cerebros colectivos, etcétera, es el efecto de requerir metáforas físicas debido a la renuencia a atribuir realidad a lo intangible. Pero, en todo caso, es mucho más efectivo conceder, a esa necesidad, la posibilidad de pensar en las producciones tangibles de las instituciones como lugar de existencia de un equivalente al sistema nervioso. Aunque sería mucho más conveniente aceptar que lo no tangible también es real. El lenguaje y todas las otras instituciones que regulan los intercambios en sociedad son emergentes de las interacciones que permiten la comunicación y la regulación de esas relaciones. En ellos se produce otra instancia de la memoria, la memoria institucional (entendido el concepto en sentido amplio) (Augé, 1998; Bergero & Reati, 1997; Connerton, 1989; Halbwachs, 1994; Hutton, 1993; Kuchler & Melion, 1991; Simon, 1980; Stoller, 1995).

Pero justamente porque la memoria no es únicamente un aspecto de las conductas individuales –aunque

26 Es interesante explorar también los aportes que se pueden obtener de otros conceptos tales como dominios, marcos y escenas pero no es posible hacerlo en este contexto por razones de espacio.

27 Nombrarlas “modelos cognitivos” crea la imagen de algo muy estructurado y estático y no superar la separación cognitivo/afectivo, acentuando la imagen “cartesiana”.

28 Perogrullada indispensable debido al usual sentido común individualista.

sean las personas quienes las pongan en acto, son personas socialmente conformadas–, su reconocimiento con los fines prácticos de nuestra investigación y de otras semejantes requiere conocer a las instituciones en las que ella se alberga y produce. En este caso, examinar las instituciones escolares –particularmente las de nivel medio– o retomar estudios sobre familia y educación es tan importante como los estudios sobre los ingresantes; son esos contextos institucionales los que pueden mejorar nuestra comprensión de lo que vemos en investigaciones como las que impulsamos en el contexto universitario. Reflexiones que no hacen más que indicar cuál es la amplitud del esfuerzo y, por ende, la necesidad de que confluyan investigaciones superando la desconexión entre proyectos.

Por otra parte, también es importante reiterar que las modelaciones no son solo “cognitivas”²⁹; muy por el contrario, todos y cada uno de los núcleos activos incluyen actividad del sistema límbico y son activados, jerarquizados y organizados emocionalmente; en tanto la emoción, el sentimiento y el afecto son dimensiones inescindibles de esa relación con el medio ambiente a la que denominamos conocimiento³⁰. Lo que refuerza la necesidad no solo de investigaciones confluyentes y sostenidas que mejoren el conocimiento y el modo de conocer estas cuestiones, a lo que se suma la deseabilidad de que cada proyecto incorpore más de una técnica y las respectivas reflexiones sobre el uso de las mismas.

Habitus y representaciones sociales

Si bien profundizar en estos temas debe ser objeto de otro trabajo, es posible reunir los resultados de nuestras primeras reflexiones y exploraciones en algunos puntos que permiten una síntesis que, por provisoria, no es menos significativa como base para el trabajo que hoy estamos produciendo³¹:

- El habitus puede ser homologado, en nuestro uso, al concepto “modelaciones afectivo-cognitivas”; aunque dejando de lado la referencia a su entidad estructural³² y solo conservando la idea de que son configuraciones compartidas por grupos humanos que participan en comunes determinaciones: género, consumo, etnia, etcétera.
- En el conocimiento de los aspectos pre-concientes y concientes de dichas modelaciones, es posible hacer uso de las teorizaciones sobre representaciones sociales. En esa perspectiva, creemos útil retomar las distinciones propuestas de Darío Páez (Páez, 1987) reduciéndolas, en esta exposición a dos aspectos: 1) las representaciones sustantivas sobre sí mismo y sobre las sociabilidades que participen o hayan participado en la producción de sus modos de relacionarse con lo universitario³³ y 2) los algoritmos de resolución de problemas cuya solución es genéricamente conocida (estableciendo relaciones analógicas) y los algoritmos tendientes a la solución de problemas cuya solución desconocemos.
- En todos los casos, habrá de ser importante el captar el modo en que son investidas afectivamente las referencias que formen parte de las representaciones a las que hacemos referencia en la investigación.

29 Éste es el gran aporte de Antonio Damasio (1995), que es cónsono con los aportes que realizaron particularmente Lakoff y Johnson (1999).

30 Aclararlo es preciso debido a la común idea de un conocimiento que es anterior y debe ser aislado de las emociones (Damasio, 1995)

31 En lo que sigue retomamos la elaboración hecha al respecto por Saltalamacchia, (2012a).

32 Para su tiempo, “estructura” permitía transmitir la idea de algo que es básico, fundamental, en lo que se apoya el presente (de las sociabilidades y de sus integrantes). Pero al mismo tiempo crea la sensación de algo siempre igual a sí mismo y este es efectivamente el aspecto de la cuestión que debe ser borrado, pues la actualización de los pasados siempre es adaptativa, por lo tanto cambia en relación con los estímulos del presente, en modo dinámico.

33 Las proposiciones de la teoría del núcleo central, combinada con los themata pueden ser parte de los enfoques a tener en cuenta en la investigación sobre el tema.

¿CÓMO INVESTIGAR?

El paso dado en el apartado previo no es poco importante. Apoyarnos en esas conclusiones nos obliga a replantear toda nuestra metodología de investigación, incrementando el carácter meramente exploratorio de lo logrado hasta el momento e incorporando nuevos modos de producir el conocimiento que necesitamos para lograr una relación más integralmente adecuada con los postulantes al ingreso.

El abordaje interpretativo desde el que partiéramos estaba muy alejado de ignorar algunas cuestiones básicas, de las cuales solo señalamos dos por abreviar³⁴: 1) que en la investigación se ponen en relación las representaciones de los investigadores con la de los investigados; presupuesto que implicaba, tal como ocurrió, una reflexión sobre nuestro propio papel en la investigación; 2) Que, en las entrevistas, los entrevistados no producen un discurso “en general”, sino un discurso que debe ser interpretado teniendo en cuenta que la entrevista es un “marco” y que el quién y el cómo de la entrevista afecta sus resultados, por lo que todo ese contexto debe ser incluido en el análisis (Saltalamacchia, 1985, cap. 1). Sin embargo, conservábamos una visión muy cercana a la de los “representacionistas”; tratábamos de producir evocaciones sobre un texto, una “representación”, sobre lo aprendido en la enseñanza media, sobre la universidad, sobre el curso de ingreso, sobre su futuro, etcétera.

En ese intento de recuperar un texto en colaboración con los entrevistados mediante entrevistas semiestructuradas no teníamos en cuenta suficientemente que: 1) los procesos de rememoración son altamente sensibles al contexto (incluyendo al entrevistador y todo lo que rodea la entrevista, pero también al momento en que el entrevistado se encuentra en el proceso de entrar en la universidad, por ejemplo) y 2) que sus representaciones están en relaboración permanente. Esta reevaluación, producto de incorporar nuevos saberes sobre los procesos de conocimiento y memorización, es el principal logro actual, aunque esté aún muy en sus comienzos.

Ciertamente, había una base que hizo posible este nuevo enfoque. Por una parte, desde el comienzo pensábamos que investigar desde la gestión permite un abordaje privilegiado. No solo porque facilita informaciones que de otro modo no sabríamos que existen o no sería fácil conseguir sino porque ella permite un rulo de realimentación investigación / gestión/ investigación que mejora el trabajo convirtiendo dos polos usualmente separados en aspectos de un mismo proceso. Pero el nuevo enfoque nos llevó a pensar que la necesidad de profundizar en ese círculo virtuoso.

Hace tiempo, en su obra *Investigación y desarrollo del currículum*, Lawrence Stenhouse (1984) observaba que muchos de los profesores, dedicados a temas de enseñanza, podían ser considerados más investigadores que maestros, pues estaban más interesados en “construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones” que “en mejorar las aulas que han estudiado”. Aplicado el razonamiento a nuestro equipo, llegamos a percibir que, en nuestro caso, además de profesores la mayor parte tiene a su cargo actividades de gestión de máxima responsabilidad; lo que incorporaba una nueva dimensión que, en el sentido común y corriente de los gestores, no se tiene en cuenta: la gestión no solo es aplicación de conocimientos técnicos administrativos sino incorporación de saberes. Esto, que no siempre es obvio hasta que alguien lo expresa claramente, generó una reflexión conjunta que nos permitió ir construyendo un nuevo modo de ser investigadores desde y para la gestión. Aceptarlo incrementa el campo de aplicación de lo dicho por Stenhouse: “En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y

34 Para más detalles ver (Saltalamacchia, 1985, cap. 1, 2012b, cap. 3 y 4)

hacer mejor las cosas”; frase a la que solamente debe agregársele, al atributo “profesores”, el “gestores del ingreso” para que se adapte nuestro intento. Agregado que implica incluir en la investigación quehaceres diferentes a los que habíamos incluido en el proyecto.

Tal como afirma Fernández Lamarra (2004) “*Los desarrollos conceptuales respecto de la gestión en el campo educativo son recientes y variados, si bien es claramente predominante (tal vez por su carácter constitutivo) una perspectiva que la asimila excesivamente al campo de la administración empresarial*”. Ese sesgo también podía encontrarse en nuestra primera aproximación, que puede ser caracterizada mediante dos rasgos principales: 1) pese a que nuestro objeto es “el ingreso” de cuya gestión casi todos formábamos parte, en ese comienzo nos pensábamos como se puede pensar cualquier investigador que, ajeno al objeto, lo toma como centro de sus trabajos de investigación; 2) pensábamos a la investigación como una gestión cognitiva que no se relaciona con la prácticas efectivas que son posibles de detectar cotidianamente sino que recrea al objeto desde su exterior, asumiendo como puente hacia objeto exclusivamente a los entrevistados.

Ciertamente, en esa postura éramos congruentes con la posición normalmente adoptada por ciertas tradiciones, predominantes, que, siguiendo con la dualidad cartesiana, entienden al conocimiento como producto de una observación externa sobre la materia (*res extensa*). Podríamos al efecto decir que una incorporada reflexión sobre esos hábitos académicos es la que estamos informando, esto es, que aparece en relación con nuestra investigación como el famoso búho de Minerva. Es desde esa nueva postura que podríamos incluir nuestro trabajo en la caracterización hecha por Fernández Lamarra (2004) siguiendo con lo expuesto en la cita anterior, según la cual: “*En esta diversidad, sin embargo, es posible identificar un denominar común: gana en alcance respecto de la anterior concepción de administración y la gestión puede presentarse desde perspectivas que desbordan claramente lo organizacional o administrativo en el sentido restringido del término e involucrar abordajes institucionalistas, pedagógicos e, incluso, filosóficos o políticos.*”

Compartiendo esa evolución e incorporando en ella la perspectiva comentada en este artículo nos hemos propuesto un abordaje al que damos el nombre de “investigación en y desde la gestión”. Modalidad de la investigación-acción facilitada por la composición de un equipo, en el que (salvo una excepción que, como luego explicaremos potencia el trabajo) todos desempeñamos algún rol en el trabajo con los ingresantes. Dada esa composición, logramos combinar las perspectivas *emic* y *etic* (Harris, 1996), complementando sus correspondientes potencialidades cognitivas.

Ciertamente hay acuerdo generalizado en que toda modalidad de gestión universitaria impacta en el proceso de aprendizaje en las instituciones de educación superior a través de: 1) las diferentes políticas, programas o acciones para la capacitación y actualización disciplinar y pedagógica de la planta docente; 2) la actualización de los planes de estudios y los contenidos temáticos de los cursos y seminarios impartidos y; 3) la planeación e instrumentación de la evaluación del desempeño docente o por el establecimiento de políticas y modelos académicos centrados en el aprendizaje. (Valdez Zepeda, Orozco Alvarado, de León Arias, & Castillo Girón, n.d.). En cambio, no es común entender que justamente es en la gestión, que puede generarse una actividad que permita convertir en “conocimiento conciente” todo aquello que queda tácito en la relación que la universidad produce desde y sobre sus integrantes y, en especial, sobre los alumnos. El contacto con los alumnos en sus trámites administrativos, en el uso de su tiempo libre y toda otra tarea que se suma a la ocurrida en las aulas, constituyen partes integrantes de un modo global de aparición de la UNTREF ante sus ingresantes.

Quienes participan de la gestión de esas instancias proveen conocimientos sobre el modo en que se va produciendo ese contacto; por otra parte, los profesores no solo dan sus clases sino también reciben ecos

provenientes de ese proceso de incorporación. Todos ellos, por otra parte, son instancias en las que el conocimiento emerge con naturalidad de lo que constituyen momentos que, espontáneamente, forman el procesamiento de la nueva constitución de la entidad estudiantil o, dicho de otro modo, de su "afiliación", tomando esta palabra en todo lo que evoca respecto a la familia, entendida como grupo mediante el cual se produce la entrada en sociedad y, por ende, la constitución identitaria. En ese caso, se trata, ciertamente, de conocer los modos en que se cumple un ritual de pasaje, tal como lo entiende habitualmente la literatura sobre afiliación (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010; Malinowski, 2011). Pero un ritual que muy difícilmente se conozca productivamente desde una perspectiva totalmente externa.

CONCLUSIONES

Anunciamos en la introducción que dedicaríamos este artículo a exponer lo que consideramos alguno de los aspectos más interesantes de las experiencias hechas durante la investigación. Para ello, comenzamos con un aspecto que solo ahora estamos en condiciones de entender en toda su importancia: la investigación sobre el ingreso debe ser una investigación situada.

Ciertamente, la "masificación de la universidad" es un fenómeno casi mundial. No es esa la cuestión que discute lo dicho en el párrafo anterior. Lo que en cambio es la utilidad de cierto tipo de enfoques cuando el propósito es incidir en la cualidad del fenómeno. Ciertamente, la susodicha masificación ocurre y sus explicaciones pueden relacionarse con tendencias mundiales. Pero el modo en que las estudiantes de nuevo ingreso acceden, a esas instituciones, tiene rasgos idiosincrásicos. Esa fue la razón por la que en este trabajo hicimos un repaso de las características generales de nuestras universidades del Conurbano bonaerense y de los rasgos que cobró la sociedad en el período en que los ingresantes vivieron el período niñez/adolescencia.

Dicho carácter situado ya estaba en nuestra conceptualización del proyecto que guiara el trabajo. También lo estaba, como se dijo, la perspectiva hermenéutica que nos llevaba a preguntarnos siempre sobre nuestro lugar en la investigación y no meramente cuál era el decir de los entrevistados. En cambio, el trabajo teórico sobre el tema de los hábitos, las representaciones sociales y los modelos cognitivos nos abrió un panorama que de algún modo radicalizaba esos supuestos.

En efecto, basándonos en lo ya expuesto, la conclusión obvia es que: no se puede hablar de representaciones sociales en general, del modo en que habitualmente se postula, como "representaciones de tal grupo respecto de tal objeto". No solo porque no se trata simplemente de una representación cognitiva en sentido estrecho: podríamos interrogarnos sobre aspectos afectivos y ello completaría el panorama. Pero aún estaríamos olvidando lo fundamental: la incorporación a la institución implica una reelaboración de dichas representaciones, o, mejor dicho, de sus esquemas y modelaciones afectivo-cognitivos. Creemos que la investigación en y desde la gestión, movilizándolo el conocimiento generado en el trámite de los diferentes momentos del ingreso mejora nuestro conocimiento sobre esos esquemas y reconstruye los nuestros.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. (1995). *La nueva matriz política argentina*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Altimir, O., & Beccaria, L. (1999). El mercado de trabajo bajo nuevo régimen económico. *Reformas económicas. CEPAL*, 28.
- Álvarez, G. H. (2005, agosto). Gran Buenos Aires, conurbano y partido de San Martín: exclusión social y segregación urbana. *Scripta Nova*, IX(194) (52).
- Andrade, J. I. . (2009). Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria: significados de dos alumnos en situación de reprobación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (3), 1–28.
- Arceo, E., & Basualdo, E. (Eds.). (2006). *Neoliberalismo y sectores dominantes*. Bs. As. Argentina: CLACSO.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Azpiazu, D., & Basualdo, E. (2008). *Aproximación a las transformaciones estructurales de la economía argentina. Una visión desde la cúpula empresarial, 1991-2005*. Bs. As. Argentina: FLACSO Argentina-PNUD.
- Barbero, J. M. (1998). *Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad. Viviendo a toda*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Bergero, A. J., & Reati, F. (1997). *Memoria colectiva y políticas de olvido. Argentina y Uruguay, 1970-1990*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Bs. As. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (n.d.). Masificación y diferenciación de la educación superior en Iberoamérica: de la idea de universidad al escenario posmoderno. Consultado en http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Lanzamiento%20libro_def_sub.pdf
- Brunner, J.-J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. RIES. *Revista interamericana de Educación superior*, III(7).
- C.E.P.A.L. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2000). *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento. Una agenda de políticas públicas*. Florianópolis: C.E.P.A.L.
- Caputo Leiva, O. (2010, diciembre). El dominio del capital sobre el trabajo y la naturaleza: Nueva interpretación de la crisis actual. *Página 12*. Argentina.
- Connerton, P. (1989). *How society remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi edizioni.

de Sousa Santos, B. (2004). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bogotá: Miño y Dávila.

Druker, P. (1996). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires, Argentina.: Sudamericana.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Bs. As. Argentina: Paidós.

Edelman, G. M., & Tononi, G. (2002). *El universo de la conciencia. Cómo la materia se convierte en imaginación*. desconocido: desconocida.

Ezcurra, ana M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso*. Cadernos de pedagogia universita (ria.). Pró-reitoría de Graduação.

Ezcurra, A. M. (2012, agosto). "Hay un proceso de inclusión excluyente." *Página/12 :: Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Consultado en <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-193001-2012-05-03.html>

Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. In Serge Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España,: Paidós.

Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior en la Argentina*. Argentina: UNESCO / MECyT.

Fernández Lamarra, N., Alonso Bra, M., Colossi, N., & Dias de Souza Pinto, M. (Eds.). (2004). La gestión universitaria en la argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. *Estudos e Perspectivas em Gestão Universitária*., Brasil: INPEAU-UFSC, Nova Letra, Blumenau-SC,.

Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3).

Filmus, D. (1999). en "Educación y Desigualdad en América Latina.?" . *Otra década perdida*.

Filmus, D. (2003). La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina. *el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina*. Buenos Aires. Consultado en <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/01filmus.pdf>

Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A., & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria y cada vez más insuficiente. Escuela y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Bs. As. Argentina: Santillana.

García de Fanelli, A. M. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL, IIPE-OEI.

Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1–11.

Garnica, A., & Laborda, C. (2002). *Características del entorno en el que se localizan los hogares según el censo nacional de población, hogares y viviendas 2001*. Bs. As. Argentina: INDEC. Argentina.

Garretón, M. A. (2000). *La sociedad en que vivi (re) mos*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Gasparini, L. (2005). Monitoring the socio-economic conditions in Argentina. *Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales*. UNLP, La Plata, 1991–2001.

Gentili, P. (Ed.). (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Bs. As. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Gigli, J. (1999). Neoliberalismo y ajuste estructural en América Latina. *Revista del Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo*, 1(1). Consultado en http://www.juangigli.com/wp-content/uploads/ajuste_estructural_juan_gigli.pdf

Gómez Mendoza, M. A., & Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y saberes*, (33), 85–97.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Editions Albin Michel, S.A.

Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Imperio*. Madrid, España: Paidós.

Harris, H. (1996). *Antropología cultural*. Madrid, España: Alianza.

Hutton, P. H. (1993). *History as an Art of memory*. Hanover and London: University Press of new England.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México DF: Paidós.

Jodelet, D. (2005). The representations of the body and its transformations. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, sociologies d'aujourd'hui. Francia: PUF.

Kessler, G., & Di Virgilio, M. M. (2008). La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en dos décadas. *Revista de la CEPAL 95*. Consultado en http://www.redligare.org/IMG/pdf/nueva_pobreza_urbana_dinamica_global_regional.pdf

Kisilevsky, M., & Veleza, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

Kuchler, S., & Melion, W. (1991). *Images of memory. On remembering and representation*. Washington DC: Smithsonian Institution Presss.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. Basic Books.

Lépore, S., Salvia, A., & Macció, J. (n.d.). *Diferenciales regionales de la estructura social del trabajo. Una mirada desde los hogares, 1998-2002*. INDEC. Consultado en http://redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ARGEN028_Lepore.pdf

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Bs. As. Argentina: Paidós.

Llamovate, S., & Kaplan (Eds.). (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Bs. As. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Lombardo, J. D., Di Virgilio, M., & Fernández, L. (2001). La conformación del espacio urbano en un país de economía emergente. El caso de cinco municipios en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cadernos Metrópole ISSN 2236-9996*, (06), 105–134. Consultado en <http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/9271>

Malinowski, N. (2011). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2). Consultado en <http://revistau-manizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/244>

Minujin, A. (1996). *Desigualdad y Exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*. UNICEF. Editorial Losada.

Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires, Argentina: Fondo De Cultura Económica.

Monserat, Javier. (2012, Septiembre 26). Gerald M. Edelman y su antropología neurológica: presentación y discusión de su teoría de la mente. Consultado en <http://www.upcomillas.es/webcorporativo/Centros/catedras/ctr/documentos/EDELMANpensamientoAgos06.pdf>

Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, Serge, & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. *Pratiques et transformations des représentations sociales* (pp. 25–72). Lousanne: Delachaux et Niestlé.

Moscovici, Sergei. (1993). *Psicología Social* (Vol. Tomo II.). Barcelona, España,: Paidós.

Mundt, C., Curti, C., & Tommasi, C. (2011). Inclusión en los estudios universitarios en el Conurbano Bonaerense. La construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión. *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Bs. As., Argentina: Edutref.

Muñoz Gutierrez, M. (2012, Septiembre 26). *Teoría de la selección del grupo de neuronas*. G. M. Edelman. Consultado en <http://www.ucm.es/info/pslogica/tngs.pdf>

Oszlak, O. (1984). *“Proceso”, crisis y transición democrática*. Centro Editor de América Latina.

Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*. España: Fundamentos. Consultado en http://books.google.es/books/about/Pensamiento_individuo_y_sociedad_cognici.html?hl=es&id=nWt-AAAACAAJ

Peón, C. (2003). Los sistemas de educación superior en la sociedad del conocimiento. In J. C. Pugliese (Ed.), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Portantiero, J. C. (1973). *Clases dominantes y crisis política en la Argentina actua*. Buenos Aires: mimeo.

Prévôt Schapira, M.-F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y territorio*, 11(7), 405–431.

Rabello de Castro, L. (Ed.). (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura de consumo*. Bs. As. Argentina: Lumen.

Rama, C. (2005). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe: la metamorfosis de la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IESALC.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bs. As. Argentina: Norma.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and Values*. San Francisco. USA.: Jossey-Bass.

Saltalamacchia, H. R. (1985). *El “campo” y su analisis. Del Proyecto al Analisis: Aportes a una investigacion cualitativa socialmente util*. Bs. As. Argentina: El artesano.

Saltalamacchia, H. R. (1989). La juventud hoy (una discusión conceptual). *Revista de Ciencias Sociales* (Universidad de Puerto Rico), XXVIII(3-4), 41–68.

Saltalamacchia, H. R. (2012a). *Habitus y representaciones incorporadas, la doble normativa en los patrimonialismos electivos: el caso de Santiago del Estero*. In H. Saltalamacchia (Ed.), *Interpretaciones de Santiago. Santiago del Estero*.

Saltalamacchia, H. R. (2012b). Sujeto, objeto y complejidad. Del Proyecto al Análisis: Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil (Vols. 1-3, Vol. 1). México DF: UAMUI-Porrúa.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo Capitalismo*. Barcelona, España,: Anagrama.

Sibilia, P. (2010). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: FCE.

Simon, H. (1980). *Memory as environment for thought*. Pittsburgh : Carnegie-Mellon University, Department of Psychology.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo Del Currículum*. España: Morata,.

Stoller, P. (1995). *Embodying Colonial Memoires: Spirit Possession, Power, and the Hauke in West Africa*. Routledge.

T., R. S., Simon, H. A., & Laboratory, M. I. of T. A. I. (1978). *Modeling semantic memory : effects of presenting semantic information in different modalities*. Cambridge, Mass. : MIT, Artificial Intelligence Laboratory.

Tedesco, J. C., & Blumenthal, H. (1999). *Desafíos y problemas de la Educación Superior en América Latina*. In M. I. Galan & E. D. Marín (Eds.), *Investigación para evaluar el currículo universitario*. México DF: Porrúa/UNAM.

Tenti Fanfani, E. (1992). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*. Bs. As. Argentina: Unicef.

Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs. As. Argentina: Manantial.

Tubella, I., & Requena, J. V. (2005). *Sociedad Del Conocimiento*. Editorial UOC.

Urresti, M. (2000). *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela*. In Emilio Tenti Fanfani (Ed.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Bs. As. Argentina: Unicef/Losada.

Valdez Zepeda, A., Orozco Alvarado, J., de León Arias, A., & Castillo Girón, V. M. (n.d.). *Gestión universitaria, procesos de aprendizaje y planeación en las IES. COEPES*. Guanajuato. Revista electrónica. Consultado en <http://www.comunicacion.ugto.mx/coepes/index.php/the-news/201-udeguadalajaraiesplaneacion>

Valiente, E. (2010). *La violencia en nuestra sociedad: violencia adolescente y adolescentes víctimas de violencia*. In D. Pasqualini & A. Llorens (Eds.), . Bs. As. Argentina: OPS, OMS y la Facultad de Medicina de la UBA.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS DE VIDA EN JÓVENES ESCOLARIZADOS DE LOS PARTIDOS DE LA ZONA DE INFLUENCIA DE LA UNTREF: UN ESTUDIO DE SUS TRAYECTORIAS

Elsa Montauti y equipo¹

INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de una investigación con el mismo nombre de este texto, cuyo propósito central fue estudiar los modos en que los jóvenes construyen sus “proyectos de vida”².

En función de ello, considerando el concepto “proyecto de vida” como categoría integradora que abarca la totalidad de las dimensiones psicosociales que intervienen en la construcción identitaria de las personas, procuramos analizar las representaciones que los jóvenes tienen de sí mismos, así como de su presente y del futuro que quieren alcanzar. Partimos, a su vez, de considerar que éstas se elaboran en dimensiones de espacio y tiempo (transcurrir sociohistórico) en los ámbitos por los que las personas circulan.

El punto de partida de la investigación fue intentar responder a la pregunta: ¿cómo los jóvenes pueden dirigir mejor su vida en la sociedad en la que viven?

Tomamos en este estudio una población conformada por jóvenes escolarizados de la zona de influencia de la UNTREF, con el propósito de realizar el seguimiento y estudio de dos años en sus trayectorias, a partir del último año de la escuela secundaria, momento de transición y de construcción de puentes a otros ámbitos.

El análisis de la información se realizó atendiendo a la procedencia socioeconómica y educativa familiar de estos adolescentes, lo cual arrojó luz sobre ciertas interpretaciones referidas a la subordinación de la elección de un proyecto educativo y/o laboral a cuestiones de utilidad/rédito o su constricción en su proceso elaborativo por estar asociado a condicionamientos socioeconómicos de grupos sociales del conurbano bonaerense.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS INVESTIGACIÓN

El último año de la escuela media es una puerta que “abre y cierra /cierra y abre” a otros espacios sociales. Es un momento clave en la conformación y constitución de la identidad de los jóvenes. Por ello, nos pareció relevante estudiar puntualmente cuáles son los modos de construcción de los proyectos de vida que los jóvenes están realizando en ese momento de sus biografías.

¹ Este artículo ha sido escrito con la participación del equipo de investigación conformado por los investigadores Mercedes Pérez, Emília Tricio, Liliana Ferreiro, Adriana Pazos, Lucila Goldin y Gabriela Bory. Los investigadores son docentes investigadores del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Sede de Posgrados, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

² Investigación “La construcción de los proyectos de vida en jóvenes escolarizados de los Partidos de la zona de influencia de la UNTREF: un estudio de sus trayectorias”, NIFEDE.

Dado el carácter exploratorio de la investigación, formulamos algunas conjeturas que nos permitieran orientar nuestro trabajo respecto de la temática atendiendo a las siguientes consideraciones:

- El conjunto de situaciones vitales por las que atraviesa el adolescente requiere un trabajo psíquico relevante. Si el contexto propicia condiciones de aumento de la incertidumbre, este trabajo se complejiza. En este escenario, es factible pensar que el horizonte de elecciones posibles se acota a las visualizadas como útiles / redituables, restringiendo el campo de proyectos futuros.
- El empobrecimiento de las capas medias y bajas de la población del conurbano bonaerense impone a los jóvenes la necesidad de trabajar en forma simultánea al abordaje de estudios secundarios, terciarios o universitarios. Podemos pensar, por lo tanto, que el contexto socioeconómico condiciona y marca la impronta del proceso elaborativo juvenil, pudiendo actuar como obstáculo en la construcción de sus proyectos.
- Las características de la estimulación que los jóvenes reciben desde su entorno para apropiarse de diversos bienes, económicos y culturales, obtura la reflexión personal que conduce a la auto-construcción de sus proyectos de vida.

2. METODOLOGÍA

Como la problemática abordada se ubica en el campo de la investigación exploratoria, se utilizó una estrategia de indagación cualitativa que permitiera abordar, con profundidad y de manera integral, la complejidad y heterogeneidad de las experiencias de los jóvenes (González Rey, 1999) recopilando datos primarios.

El marco empírico del estudio comprende a estudiantes del último año de la escuela secundaria, considerando las trayectorias seguidas en la construcción de sus proyectos de vida.

El análisis de las trayectorias permite comprender en forma dinámica los fenómenos que abordados y profundizarlos en la medida que se incluye la variable "tiempo". Esto es, se trabaja con el transcurso del devenir, recogiendo el pasado, el presente y su proyección hacia futuro. De este modo es factible indagar sobre las vivencias de los jóvenes atendiendo a las rupturas y continuidades en el entramado de sus proyectos vitales (Ghiardo Soto, F. y Dávila León, O., 2008).

Originariamente se había previsto trabajar con una muestra intencional de 50 adolescentes sobre una inscripción estimada de 150. Sin embargo, dado que en la propuesta de trabajo se inscribieron 98 estudiantes, de los cuales 67 finalizó la tarea esperada, se decidió incluirlos a todos. La elección se fundamentó en los propósitos de la investigación así como en los recursos disponibles para implementarla.

Indagamos a los jóvenes en los siguientes momentos: al inicio, durante y al final de un proceso de Orientación Vocacional y después de un año de finalizado dicho proceso.

En el momento de la inscripción, se administró a cada interesado una entrevista semidirigida con el objeto de obtener datos de su constelación familiar (composición, datos educativos, laborales) e intereses y actividades extra escolares. Y en el transcurso de la tarea grupal se los convocó para la etapa a desarrollar el año próximo: entrevistas en profundidad y los grupos focales.

Además de la entrevista de admisión, otros instrumentos utilizados en los procesos de orientación fueron las encuestas de inicio y cierre, con los que se obtuvo información acerca de:

- Datos personales, educativos y laborales
- Planes futuros: estudio, trabajo, estudio y trabajo
- Planes educativos
- Ventajas y obstáculos para la elección de carrera
- Expectativas futuras

Luego de un año de finalizado el proceso de Orientación Vocacional, realizamos entrevistas en profundidad y un Grupo Focal. La entrevista o "Active interview" (Holteín y Gubrium, 1995) se aplicó a una muestra de los participantes, y a través de ellas indagamos los siguientes aspectos:

- Actividades actuales: estudio y/o trabajo.
- Experiencia laboral.
- Actividades en el tiempo libre.
- Representaciones de estudio y trabajo actual y futuro.
- Proyectos futuros: actitud del entorno social inmediato (familia, amistades)
- Aspectos facilitadores u obstaculizadores en la realización de sus proyectos.

En el Grupo Focal los jóvenes intercambiaron opiniones sobre los temas relevantes surgidos en las entrevistas individuales con el objetivo de obtener un conocimiento inter-subjetivo de sus experiencias. Esto nos permitió abarcar la amplitud de criterios con la que los jóvenes construyen dichas vivencias (Pérez, 2008).

En este recurso metodológico los ejes fueron:

- Estudio.
- Trabajo
- Relación estudio- trabajo.
- Tiempo libre.
- Futuro y elaboración de proyectos.

Los datos se analizaron a partir del proceso de interpretación (González Rey, 1999) para integrar, reconstruir y presentar dimensiones e indicadores producidos durante la investigación.

Asimismo, las encuestas individuales administradas al inicio y al cierre de los grupos de Orientación Vocacional fueron procesadas a través del Paquete Estadístico SPSS.

En síntesis, las técnicas y las fuentes de información utilizadas fueron:

- 1) Revisión y actualización bibliográfica
- 2) Presentación de resultados parciales en eventos científicos
- 3) Trabajo de campo: a) procesos grupales de orientación vocacional, b) entrevistas en profundidad y c) grupo focal.

3. MARCO CONCEPTUAL

El escenario de la sociedad industrial y globalizada plantea a los actores sociales un paradigma basado en la determinación individual de sus vidas y el logro del éxito de sus acciones, cuestión que focaliza en la juventud como grupo relevante para satisfacer esta demanda.

Como punto de partida de esta investigación, parafraseando el interrogante que nos propone Guichard (2006), nos preguntamos: ¿cómo los jóvenes pueden dirigir mejor su vida en la sociedad en la que viven?

La población que tomamos en este estudio está formada por jóvenes que se encuentran en el momento de finalización de la escuela secundaria, periodo de transición y de construcción de puentes a otros ámbitos. Etapa que entendemos como un momento bisagra (Alain Baubion-Broye y Violette Hajjar 1998, citado por Legaspi et al) en el cual los adolescentes comienzan a cristalizar proyectos que los llevarán a ejercer nuevos roles y conformarán una constelación identitaria.

Decidimos trabajar con estos jóvenes e indagar sobre sus trayectorias a partir de las inquietudes que quedaron abiertas en nuestras investigaciones previas, las intervenciones del SOEVO y las preocupaciones planteadas en el marco de la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB).

En este sentido, el documento interno "Políticas de ingreso y retención para ampliar la inclusión en las Universidades Nacionales del Conurbano"³ señala: "(...) aparece reiteradamente la preocupación institucional por los estudiantes que se encuentran en el período de transición a la universidad que se inicia en la escuela media y se extiende hasta la finalización del primer año de estudio académico de las carreras. Esta integración resulta mucho más compleja para los estudiantes provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos (...) Particularmente esta población de ingresantes que accede a estudios superiores en las Universidades Nacionales del Conurbano presenta perfiles y notas distintivas que aún están en vías de investigación (...)"

El andamiaje conceptual utilizado para desarrollar nuestro trabajo proviene de aportes de las teorías psico-sociales, psicodinámicas (Psicoanálisis y Psicología Social) y de la Orientación Vocacional y Ocupacional, recurriendo a los conceptos que se comentan a continuación.

Proyecto de vida

El proyecto de vida expresa lo más singular del sujeto e implica la reflexión por parte del mismo, le otorga una intencionalidad y una anticipación determinada. Su construcción requiere tanto de las intenciones sobre lo que se quiere alcanzar, como así también de las estrategias (búsqueda y evaluación de los medios disponibles y eficientes) en vista de la realización de esas intenciones (Guichard, 1995).

Guichard (2006) plantea un marco teórico de la Orientación Vocacional y Ocupacional que abarca los factores y procesos involucrados en la auto-construcción a lo largo de toda la vida, señalándola que trabajar e investigar en la construcción de proyectos de futuro implica contemplar los elementos que aparecen como significativos, así como su naturaleza, su procedencia y las articulaciones recíprocas entre ellos.

3 Documento Interno de Trabajo de los Secretarios Académicos de las Universidades Nacionales que integran la Red UNCob (2008, pp. 1-11)

Asimismo, D'Ángelo Hernández sostiene que "La formación de la identidad de la persona es un proceso complejo de construcción de su personalidad desde los primeros años de vida, pero este proceso transcurre en un contexto sociocultural específico, a través de la mediación de los adultos y la influencia de normas y patrones sociales definidos (...) El estudio de la formación de la identidad es, pues, el de procesos que articulan el espacio de lo social y lo individual desde muchas perspectivas" (p.2) Entonces, propone al constructo "proyecto de vida" como categoría integradora que permite abarcar "la multiplicidad y complejidad de estas interacciones entre estructuras psicológicas y sociales, que permitan un enfoque holístico de las direcciones esenciales en que se construye la identidad personal y social". (D'Ángelo Hernández, 1998⁴).

En este sentido, nos interesó indagar cuáles son las representaciones sociales que tienen los jóvenes acerca de los factores que intervienen en la construcción de sus proyectos. Exploraremos las representaciones sociales porque entendemos que estas constituyen la manera de interpretar y de pensar su realidad cotidiana, se construyen socialmente (Jodelet, 1988) e impactan en los modos en que los sujetos construyen y reconstruyen sus vidas.

Adolescencia

Se trata de un concepto reciente, surgido hacia fines del siglo XIX. El mismo designa una categoría específica en el transcurrir vital.

Efron (1996) advierte sobre los peligros de un reduccionismo que procure dar cuenta acerca del fenómeno adolescente a partir de la "medicalización", la "psicopatologización", la "psicologización" o la "sociologización", pues enfocarlo desde uno de ellos no sólo parcializaría sino que empobrecería su comprensión. Todas estas disciplinas involucradas deben hacer un abordaje interdisciplinario que evite disminuir o reducir una complejidad semejante.

El niño que nace en el seno de una familia adviene haciendo "realidad" una parte de los proyectos de sus progenitores y, a su vez, deberá luchar para construir sus propios proyectos. El padre, dice Castoriadis Augagnier, P. (2001) en "La violencia de la Interpretación. Del pictograma al Enunciado" "(...) es el primer representante de los otros... el garante de la existencia de un orden cultural constitutivo...". (p.154). Se inaugura un camino en cuyo tránsito es esperable que se pase de la idealización, de la completud, del hijo que se tiene en la cabeza al hijo que ha nacido, a un otro con deseo propio.

Entre los trabajos que tiene que hacer el adolescente está el de abandonar la imagen idealizada de sus padres para poder encontrar ideales diferentes en otras figuras de su entorno. Para ello debe transitar por la renuncia a los lazos incestuosos con los padres, poder resignificar estos vínculos en otros que permitan el pasaje a los ideales culturales. Así podrá ver lo parecido y lo distinto en la constelación familiar y se podrá ubicar en la continuidad generacional con sus propios proyectos. Podrá ubicar, en un tiempo lógico, el enunciado "cuando sea grande" que muestra una representación de futuro, de un tránsito a la construcción de proyectos y el acceso a ese tiempo futuro pudiendo aceptar la falta, para pasar de la omnipotencia a la potencia, tolerando la distancia entre lo deseado y lo posible.

A la sedimentación de las identificaciones primitivas continúan las secundarias, en una construcción identitaria propia que se enuncia en las maneras de representar su propia vida, que implica asumir un lugar discriminado del de los otros.

4 D'Angelo Hernández, O. (1998). Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Biblioteca virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp.1-15.

En este sentido, la elaboración de los duelos propios de esta etapa (por los padres de la infancia, por el cuerpo infantil y la sexualidad infantil) propicia la entrada en la cultura y su ubicación en el transcurrir generacional. Se trata de renunciar a los padres como objetos eróticos y lograr, más allá de la ambivalencia que esto provoca, la investidura de objetos exogámicos y su tramitación psíquica. Esto requiere cierta “integridad del yo” como refiere Bloss (1981).

Subjetividad

El psiquismo es un concepto sociogenético que incluye la familia, la escuela y la sociedad, a través de instituciones políticas, laborales y culturales⁵. Es decir que la subjetividad humana es una construcción socio histórico cultural que permite constituir un sistema de representaciones promotora de la formación de una posible identidad que incluye la laboral y profesional.

Esta última, entonces, expresa las distintas propuestas personales frente a las condiciones sociales, contextuales, propias de la organización social y política en la que el sujeto está inmerso. La propia experiencia y la modificación de la misma, a partir de múltiples influencias la modelan.

Hay determinantes de esta construcción que van dando forma al proyecto personal. A partir de las posibilidades y restricciones a la libertad de opción, se construye el “uno mismo” en la trama generacional.

Las dificultades en el cumplimiento de los ideales focalizados en posibles desempeños educativos o laborales rompen con el ideal de “libertad de elección” y conducen a una reestructuración de las expectativas. A su vez, alteran la percepción de logro y modifican la percepción de su aceptación social, haciendo eco en la impronta de elegir o ser elegido que tiene una fuerte implicancia en la valoración que la persona hace de sí misma.

Estos son vínculos que revelan las particularidades jugadas como relaciones de poder, que, consecuentemente, califican y/o clasifican en una suerte de “violencia simbólica”⁶, a las personas en su particular inclusión en los distintos ámbitos sociales.

Esto ubica al joven en un orden y relación social que cristaliza su persona e identidad, con un impacto en su autoestima, vinculada, además, con la representación que el imaginario social construye con relación al “adentro” o “afuera”.

Al respecto es interesante la consideración que efectúa Fernández Rey sobre la constitución de la subjetividad: “la subjetividad representa un complejo sistema de significaciones y sentidos subjetivos producidos en la vida cultural humana, y ella se define ontológicamente como diferente de aquellos elementos sociales, biológicos, ecológicos, y de cualquier otro tipo, relacionados entre sí de una forma u otra en el complejo proceso de su desarrollo” y “las subjetividades social e individual constituyen dos niveles que se integran en la definición cualitativa de lo subjetivo, y al mismo tiempo representan momentos constantes de tensión y contradicción que actúan como fuerza motriz del desarrollo en ambas instancias de la subjetividad” (Fernández Rey, 1999)⁷.

5 Moise, C. (2001): Capítulo 1. En Prevención y Psicoanálisis. Propuesta en salud comunitaria. (pp. 27-59) Buenos Aires. Paidós

6 Rozenblat, Patrick: El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía y poder. Serie Seminarios Intensivos de Investigación - Documento de Trabajo No. 11 - PIETTE - 1999

7 González Rey, F. (1999) Capítulo 1. En Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. (pp.41-50) San Pablo. Educ-Editora da

Identidad

Etimológicamente, del latín *identitas* y de allí *idem* (lo mismo), este término refiere a las características que permiten percibir lo singular de una persona y a su vez lo común con las otras. En términos generales es un modo de responder a “quien soy, quien fui y quien quiero ser”.

Las diversas corrientes teóricas de la Psicología convergen en sus formulaciones acerca de cómo se constituye la identidad. De tal modo, los otros “representativos” (los padres) brindan al niño sus aportes al prestarse como modelos de la cultura y del momento sociohistórico en el cual éste adviene. Así también, al proporcionar este necesario sostén se dará lugar a la maduración y desarrollo físico y psíquico. Estas funciones de identificación y apuntalamiento son cruciales para la gradual conformación de ciertas funciones psicosociales, constituyéndose en soporte a los proyectos de futuro que el niño imagina como “cuando sea grande seré...podré...tendré”, y que comienza a pergeñar el adolescente en el despliegue de sus proyectos.

En el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (1971)⁸ se define la identificación como: “proceso psicológico mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo del otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste”. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. Freud, en el “Yo y el ello” dice que es difícil distinguir inicialmente entre la investidura de objeto e identificación (...) El carácter del yo es una sedimentación de las investiduras de objeto resignadas, contiene la historia de estas elecciones de objeto. Y agrega: “...los efectos de las primeras identificaciones, las producidas a la edad más temprana serán universales y duraderas. Esto nos reconduce a la génesis del ideal del yo, pues tras este se esconde la identificación primera y de mayor valencia del individuo: la identificación con el padre de la prehistoria personal” (pp.30-31).⁹ Luego aclara que debería decirse “con los progenitores”). A primera vista, no parece el resultado ni el desenlace de una investidura de objeto: es una identificación directa e inmediata (no mediada), y más temprana que cualquier investidura de objeto.

Entonces, en el trayecto hacia “quien quiero ser”, “qué clase de adulto quiero ser” – presente de modo más o menos consciente – el adolescente podrá asumir aquello que le proporciona su transcurrir generacional pero, a su vez, dándole el matiz que hace a su singularidad. Los mandatos, los valores parentales, la pertenencia a un grupo y a una cultura harán carne en su “proyecto identificador” junto con la propia representación de sí mismo.

Este camino identitario reconoce la presencia de los otros (la intersubjetividad) como imprescindible. No sólo los adultos sino el grupo de pares es crucial. El pertenecer a un grupo “tiene sus privilegios”, centralmente ser el marco que sostiene y enriquece las propias experiencias de vida. En síntesis, a lo largo de la vida los encuentros intersubjetivos darán como tarea, justamente, discernir entre lo propio de lo compartido con los otros en la ¿conquista de la identidad?

Autoestima

El constructo autoestima se apoya en las formulaciones teóricas freudianas que señalan que el sujeto psíquico se constituye en una situación de encuentro, en la que se enfrenta tanto con exigencias propias como las de otros significativos.

PUC-SP

8 Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1971) Diccionario de Psicoanálisis (pp.190-194) Barcelona: Labor Editorial S.A.

9 Freud, S (1923/1995) III el yo y el superyó (ideal del yo) en El yo y el ello en Freud, S. Obras Completas. Tomo XIX (pp.21-40) Buenos Aires: Amorrortu editores.

Estos otros significativos - figuras parentales - son los representantes de la cultura que marca determinado tipo de exigencias.

La inmadurez y prematuridad biológica hacen que el niño no pueda por sí mismo responder a las demandas del mundo exterior. Estos factores crean la necesidad de ser amado. Así otorga poder modelador a los padres.

El instrumento de la autoridad es el otorgamiento o la negación de amor. Entonces, las aspiraciones acerca de lo que se debe ser y tener y lo que no se debe hacer estarán delimitadas por estas figuras de autoridad (parentales).

El valor (visión de sí mismo) se construye en la comparación con el/los otro/s que marcan su distingo pero que generan situaciones de conflicto, rivalidad y crisis. Es decir que hay un sistema de valores que trasciende a los protagonistas singulares, en un registro simbólico¹⁰, que da la posibilidad de instituirse en lo instituido, en un mundo con los otros (significativos).

El adolescente debe renunciar a la imagen corporal ideal fraguada en la infancia y aceptar su cuerpo como es, lo que puede, en el plano psíquico, manifestarse como una situación penosa por la discrepancia. Es factible que emerja la percepción de que es inhábil o incapaz. Esto va en detrimento de su autoestima y de la visión de sí mismo, pudiendo manifestarse en su discurso a través de la fantasía de no tener habilidades o aptitudes para abordar un trabajo o estudio particular. En anhelo de perfección, en un registro distorsionado que no soporta la falta, que se reconduce como carencia, como un no poder.

Trayectoria

A su vez, **trayectoria**, según the freedictionary.com/trayectoria es definido como curso, desarrollo o evolución que sigue una persona o una cosa a lo largo del tiempo; evolución de una persona o grupo en el desarrollo de sus actividades. Delimitamos para nuestra investigación el análisis de las que se refieren a: *estudio, trabajo y familia*.

Según Longo (2008) estudiarlas conduce a reflexionar sobre el tiempo y las temporalidades. Agrega que "... procesos complejos de construcción y reconstrucción en el tiempo, que se van conformando a partir de una multiplicidad de factores en diferentes momentos de la vida..." (pp. 73-74).

Bourdieu (1997), citado por Rossi, G., por su parte, define a la **trayectoria** "como una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones".

Jacinto (2011) puntualiza que "...la trayectoria configura una sucesión de eventos en los que se ponen en juego tanto condicionantes estructurales como capitales sociales y culturales y estrategias subjetivas" (p.10).

4. SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Al finalizar la primera etapa de trabajo, nos propusimos la formalización de los resultados procesando la información obtenida en ambas encuestas (inicio y cierre) para cruzar las variables de los datos recogidos en las mismas y en las entrevistas semidirigidas. Allí se indicó que la población estudiada estaba integrada

¹⁰ Hornstein, L. (1985) Introducción al Psicoanálisis – Buenos Aires: Editorial Tribes

por 67 estudiantes, sin embargo al comprobar la totalidad de las variables recabadas, 3 casos debieron ser descartados debido a inconsistencias. El número real es, por lo tanto, de 64 casos.

Para implementar las entrevistas en profundidad construimos una muestra intencional de 20 casos. La selección se realizó en función de las disponibilidades horarias de los potencialmente convocados. Finalmente se entrevistaron 10 estudiantes. Los criterios de selección abarcaron: tipo de escuela de procedencia (pública o privada), nivel social, económico y educativo familiar.

En lo que respecta a su ejecución no se presentaron mayores dificultades para concretar el cronograma previsto de las mismas, percibiéndose, además, una buena disposición por parte de los jóvenes.

A posteriori, y como siguiente etapa, se instrumentó la realización del grupo focal. En este caso, las reducidas disponibilidades horarias condicionaron el número de participantes y la posibilidad de concretar más de uno. De allí que efectivamente se realizó uno con la participación de 5 adolescentes.

5. RESULTADOS

Tanto la indagación a través de los instrumentos metodológicos cualitativos como los datos estadísticos recabados por medio de las encuestas nos permitieron establecer, con la ayuda de herramientas teóricas pertinentes a la temática, indicadores que dan cuenta de los procesos de reflexión llevados a cabo por los adolescentes. En este sentido, predominan en ellos: a) actitudes de activa participación en la elaboración de sus proyectos, b) motivaciones para llevarlos a cabo, c) sentimientos de confianza en sus recursos personales, en sus posibilidades, d) un nivel de elecciones realistas, donde perciben posibles obstáculos pero no los consideran impedimento para la continuación de sus proyectos y, e) una percepción de "trayectorias flexibles" ya que pueden ser reformuladas.

Observamos que, en el caso particular de estos jóvenes, el contexto social y familiar brinda condiciones de estabilidad e interviene como facilitador de la elaboración de sus proyectos.

En ese sentido, ya desde el inicio del proceso de OVO, un alto porcentaje de quienes lo comenzaron reconocía el valor positivo del acompañamiento familiar en la construcción de sus proyectos y trayectorias educativas y/o laborales futuras. Cuestión que se sostuvo en las etapas de la investigación realizadas este año.

En las entrevistas en profundidad y el grupo focal, las manifestaciones confluían en considerar a la familia como sostén afectivo e instrumental. Se destacó la relevancia del apoyo familiar percibido y el lugar de referencia que tiene la familia y el entorno cercano en la formulación de las propias aspiraciones educativas futuras.

La mayoría de los entrevistados continúa estudiando o tienen intención de hacerlo a la brevedad. Desde una perspectiva personal, en el sostén de esta elección, prevalecen sus gustos e intereses, que operan como fuentes de motivación para la búsqueda, análisis y discriminación de la información educativa. Además, una de las claves en la prioridad dada al estudio es que lo asocian con la expectativa futura de contar con ventajas en un mundo competitivo y complejo.

Estos adolescentes pertenecen a familias en las que los padres han recorrido circuitos de escolarización considerados altos y que se desempeñan en empleos calificados. Esta circunstancia, conjeturamos, tiene

alguna impronta en la concurrencia al SOEVO para trabajar sobre la construcción de sus trayectorias educativas y/o laborales ya que esta demanda se relaciona con el nivel de aspiraciones sostenido en los modelos brindados por sus familias de origen. También pensamos que contribuye a la solicitud de orientación vocacional un supuesto imaginario, socialmente compartido, respecto de la posible satisfacción de la expectativa de ser acompañados en este período de su transición vital por otros adultos que pueden adquirir en este proceso cierta significación.

En el 2010 un significativo número de la totalidad de los estudiantes que concurrió a los grupos de orientación no trabajaba y tenía planeado continuar estudiando, específicamente, en el nivel universitario. Al año siguiente (2011), de la muestra que fuera entrevistada (10 casos), la mitad trabajaba. De todos modos, el trabajo aparece como un complemento, y con sentido instrumental, asociado al logro de una mayor independencia, un medio para satisfacer las propias necesidades, una experiencia de aprendizaje.

Aquellos que no lo hacían, supeditaban su intención de hacerlo de un modo concordante con las vicisitudes de la concreción de sus proyectos educativos. Pusieron el acento en la transición que implica adaptarse a la nueva vida de estudiante de nivel superior. Si bien es cierto que ellos plantean la necesidad de tener un trabajo a los fines de solventar “su estilo de vida”, por el contexto familiar ya descrito que proporciona el sostén económico (además del afectivo) a sus proyectos, estos jóvenes no tiene urgencia en insertarse laboralmente.

Diversas vertientes teóricas coinciden en que la experiencia laboral contribuye a la constitución identitaria por ser uno de los ejes de la inserción social y la vía de construcción individual y colectiva de proyectos. A su vez, el trabajo, en un sentido instrumental permite acceder a determinados bienes que la sociedad de consumo en que la que estamos inmersos ofrece.

Una de nuestras tesis era que la oferta de bienes económicos y culturales que circula en mensajes destinados especialmente al mundo juvenil, del que forma parte el grupo etario de nuestro estudio, conforma elecciones sustentadas en el “mercado” y “el consumo”. No obstante en el grupo analizado en este año no pareciera que son cuestiones que hayan obstaculizado su capacidad de reflexionar genuinamente acerca de sus proyectos de vida. Entendemos que es una hipótesis de difícil comprobación en un período de trabajo tan acotado.

Las siguientes son las temáticas relevantes de la población abordada:

- Los jóvenes internalizan valores, supuestos y creencias de sus progenitores que los llevan a recorrer itinerarios valorados como importantes para ellos.
- Los proyectos personales y trayectorias de estudio y/o trabajo están relacionados con el nivel educativo y socioeconómico de las familias de origen.
- La familia ocupa un lugar fundamental como sostén afectivo e instrumental predominando la percepción de su rol de facilitador.
- El estudio aparece ocupando un lugar prioritario en este inicio de sus trayectorias, con una concepción del mismo que se ha ido modificando, pasando de un “mandato externo” o el cumplimiento instrumental de una necesaria acreditación educativa, al valor actual de lo que implica la apropiación subjetiva del conocimiento
- El trabajo actual aparece como un complemento, asociado al logro de una mayor autonomía, diferencia-

do de un trabajo futuro, cuya anticipación imaginaria se asocia a uno cualitativamente superior, relacionado con el valor adjudicado a un título profesional.

- El inicio de trayectorias educativas y laborales que les implica la asunción de mayores obligaciones y responsabilidades, produce una revalorización del tiempo libre, destacando la importancia del ocio, el valor del esparcimiento, el logro del bienestar general.
- Los vínculos con pares se han ido modificando, si bien reconocen el lugar de sostén y apoyo, también se percibe la posibilidad de que ejerzan influencias positivas o no en su toma de decisiones y desempeños educativos futuros.
- El entorno social y educativo favorece el nivel de aspiraciones y les proveen de recursos psicosociales que facilitan la construcción de proyectos futuros.

Si bien la población estudiada nos permitió analizar con mayor profundidad algunas conjeturas previas cabe señalar que está conformada en un altísimo porcentaje por estudiantes que provienen de escuelas de gestión privada. Como equipo de trabajo entendemos que tiene prioridad redoblar los esfuerzos tendientes para que se incremente la participación en las actividades de orientación vocacional y ocupacional de los adolescentes que concurren a escuelas de gestión pública.

6. CONCLUSIONES

El sujeto que elige y aprende no sabe de su saber acerca de su devenir. Necesita de aportes y acompañamiento para develar su aparente desconocimiento, para que su elección pase de ser una intención a ser una realidad. Su primer trabajo será identificar sus propios recursos personales cuestión que habilitará la construcción de proyectos y trayectorias. Los otros, familia, la escuela, el grupo de pares, juegan un papel preponderante en su rol de espacios de socialización que contribuyen en este procesamiento.

En estas etapas que va recorriendo, las transiciones tienen significaciones tales como: a) los proyectos que va construyendo, b) los recursos personales y familiares movilizados en esta acción, c) las inserciones que logra, d) los procesos que facilitan su constitución identitaria. Cuestiones que se pueden resumir en el trabajo elaborativo presente en el tránsito entre “quien soy y quien quiero ser”.

El acceso a la universidad implica, entre las tareas a realizar, una etapa de adaptación a las condiciones y exigencias de su funcionamiento. Es un cristalizar, en su intención de estudio, la aspiración al logro personal y la futura inserción laboral. Es una etapa en la que el joven tendrá que lidiar entre su representación previa sobre la universidad, la resignificación de su experiencia escolar, la centralidad del estudio y su capacidad para organizar el tiempo, su posicionamiento ante el estudio y la calidad de su inserción en el grupo de pares.

El pasaje de “para mí la carrera es...” sostenido en supuestos y creencias o meras ilusiones al confrontar con la realidad puede conducir al abandono si la organización yoica no es lo suficientemente fuerte. Es un momento de reactualización de miedos ante el ingreso, el temor al fracaso, tener que hacerse cargo de su decisión, la suya o la sostenida en los mandatos familiares, la información educativa y laboral que posee y la ofrecida, la meta que se propone alcanzar y los pasos que implica. Cotejar entre su visión subjetiva y la realidad que afronta.

Es el tiempo de desplegar estrategias de inserción y de aprendizaje, al decir de Bourdieu, respecto de la dimensión objetiva y subjetiva del trabajo que se orienta a la búsqueda de un compromiso entre los aspectos

que permiten la autovaloración y los que facilitan la aceptación de exigencias a partir de su racionalización. Es decir, explorar el sentido y el significado del estudio y del trabajo para explicarse los motivos de sus elecciones y cómo materializarlas en el logro de sus propósitos.

Otro vértice a considerar, siguiendo a Bordieu, es conocer el orden de determinación socioeconómica (directa o indirecta) en la elección académica y las representaciones de las ofertas académicas construidas por los habitus de clase. O sea, a incidencia de una apropiación desigual de capitales culturales, sociales, escolares y simbólicos configura representaciones y estrategias diferentes en la construcción de un posible proyecto académico.

Pensamos que abordar y estudiar en profundidad estas interrogaciones también facilitará el recorrido que el futuro estudiante universitario se traza y podrá revisar su compromiso con el conocimiento desde una posición más genuina. No sólo el mercado, la salida laboral o los deseos de otros circularán sino que logrará poner a circular sus propios deseos.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, D y Equipo de Investigaciones en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: EUDEBA.

Aulagnier, P. (2001).4. El espacio al que el Yo puede advenir. En *La violencia de la interpretación*. Del enunciado al pictograma. (pp. 112- 185). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bloss, P. (1981). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

Bohoslvasky, R. (1974). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bordieu, P & Passeron, J.C. (2003): Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Casullo, M.M y Cayssials, A. (2006). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis Aulagnier, P (2001) 4. El espacio al que el Yo puede advenir. En *La violencia de la Interpretación*. Del pictograma al Enunciado. (pp.112-185). Buenos Aires: Amorrortu editores.

D'Angelo Hernández, O. (1998). *Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. (pp.1-15)Biblioteca Virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Efron, R.D. (1999). Subjetividad y adolescencia. En: *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. (pp.29-42) Buenos Aires: UNICEF/Losada

Freud,S (1923/1995 III el yo y el superyó (ideal del yo) en *El yo y el ello* en Freud, S. Obras Completas. Tomo XIX (pp.21-40) Buenos Aires: Amorrortu editores.

González Rey, Fernández (1999). *La investigación cualitativa en Psicología, rumbos y desafíos*. San Pablo: Educ.

Ghiardo Soto, F. y Dávila León, O., (2008). Capítulo 3 Las condiciones juveniles: estructuras de transición y trayectorias. En *Trayectorias sociales juveniles*. (pp. 45-70) Santiago de Chile: INJUV, CIDPA.

Guichard, J. (1995).Introducción. En *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. (pp.15-28) Buenos Aires: Leartes.

Guichard, J. (2006). Marcos teóricos par las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras. *Orientación y Sociedad*, 6, pp.17-34.

Holstein, J. & Gribium, J. (1995) Chapter 2 The active interview in perspectives. En *Qualitative Research Methods*. (pp. 7-16) USA: SAGE University Paper

Hornstein, L. (1985). *Introducción al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Trieb

Jacinto, C. (2011). *Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles*. Estudios del Trabajo, 39/40, pp.5-35

Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S., *Psicología social II*. Barcelona: Editorial Paidós. (pág. 472-73)

Laplanche J. y Pontalis J.B. (1971). *Diccionario de Psicoanálisis Laplanche y Pontalis*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Legaspi, L. et alt. (2010) La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes. Ponencia. 2º Congreso

de Orientación Vocacional y Ocupacional. UNLP. 2010.

Longo, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. *Estudios del Trabajo*, 35, pp.73-95.

Pérez, R. (2008) Los focus group y el conocimiento. Documento de Cátedra de Sociología. Caracas Universidad Central de Venezuela .

Red UNCOB (2008). Documento Interno de Trabajo de los Secretarios Académicos de las Universidades Nacionales de la Red UNCOB. (fue un documento de circulación interna entre equipos técnicos de las secretarías académicas de la RUNCOB)

Rojas, MC. y Sterbach, S. (1997). Capítulo IV Familia, pareja y adolescencia. En *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*. (pp. 113.125). Buenos Aires: Lugar Editorial

Rossi, G. (2008) Proyecto de vida y representaciones sociales. Estrategias para afrontar la elección académica. Ponencia. XV Jornadas de Investigación. Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología. UBA. 2008.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE “LA INFANCIA” ENTRE LOS/AS MAESTROS/AS - ESTUDIANTES DE LA UNTREF (2009-2010)

Martín Caldo; Nora Graziano; Elizabeth Martinchuk y Maura Ramos¹

“Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: “¿Quién eres tú?” Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos”²

La investigación que presentamos, en sus aspectos centrales, ha tenido como objetivo indagar en las representaciones sociales que los/as maestros/as – estudiantes poseen sobre la infancia, como en el impacto que tiene la formación universitaria sobre estas representaciones.

Se trabajó con 66 maestros/as – estudiantes que cursaron las carreras de Complementación Docente de la UNTREF³, abarcando una amplia variedad etaria y pertenencia a distintos tipos de instituciones.

La obtención de datos se realizó a través de: a) administración de dos cuestionarios (uno al inicio y otro al finalizar la cursada); b), registro de observación de clases y c), la realización de entrevistas individuales semiestructuradas. Para el análisis hemos optado por una reformulación⁴ del método comparativo constante de A. Strauss y P. Glaser (1967) que utiliza un conjunto de procedimientos para desarrollar teoría inductivamente a partir de los datos empíricos.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y SENTIDO COMÚN

El concepto de **representación social (RS)** siempre alude a la representación de algo o alguien, y al proceso por el cual se establece la relación entre un contenido y un objeto en relación con otro sujeto.

La perspectiva de análisis seleccionada en la presente investigación, recupera los aportes provenientes de la psicología social, a partir de la elaboración del concepto por parte de S. Moscovici (1986), quien retoma la noción de realidad social y su proceso de construcción. El autor propone transformar la clásica diada de interacción sujeto - objeto en la construcción del conocimiento, por una tríada en la cual se les otorga relevancia a “los otros”, a los cuales denomina “Alter”. De esta manera, se desplaza el eje de una conceptualización que sólo tenga en cuenta los mecanismos individuales de cognición, hacia otra que atienda a la construcción colectiva, enfatizando el carácter social de la noción de representación,

¹ Caldo, M. Licenciado en Ciencias de la Educación (UNTREF) Docente UNTREF-UBA; Graziano, N. Magíster en metodología de la investigación científica (UNLa) Docente UNTREF-UBA; Martinchuk, E. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) Asistente Secretarías de Investigación y Desarrollo (UNTREF); Ramos, M. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) UNTREF-UBA. Todos pertenecientes al equipo de investigación UNTREF sobre el proyecto mencionado en el título.

² Arendt, H., La condición humana, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 202

³ Los/las maestros/as - estudiantes comenzaron sus estudios universitarios en marzo de 2009 en las Diplomaturas Universitarias en Organización y Conducción de Instituciones Educativas y en Desarrollo Curricular, en las modalidades presencial y virtual.

⁴ La reformulación de María Teresa Sirvent, investigadora argentina, retoma los aspectos metodológicos de Glaser y Strauss e incorpora un análisis más global que incluye el registro de tres columnas como forma de recolección y fichaje de los datos, a partir de los cuales se avanza en la categorización creciente.

En continuidad con esa línea de análisis, D. Jodelet agrega que: “Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.”⁵

Como forma de *pensamiento social* alude a los contextos de producción y a las interacciones de los sujetos en dichos contextos. Esta interacción produce fenómenos variados y complejos, que como marco referencial posibilitan la interpretación de los hechos cotidianos y otorgan sentidos a las personas y situaciones que conforman el espacio social⁶.

En resumen, cuando hablamos de representación Social (RS), estamos pensando en una construcción psicológica y social contextualizada, que expresa una de las manifestaciones del conocimiento, el *sentido común*, en el cual adquieren una particular importancia no tanto los mecanismos internos, como las interacciones con los otros y los objetos.

La conceptualización del **sentido común** de los maestros y maestras nos remite a las apreciaciones de diversos autores sobre el tema.

S. Moscovici define al *sentido común* como “un cuerpo de conocimientos” que se compone de imágenes y lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo para resolver problemas cotidianos o prever el desenlace de eventos o situaciones. “En dicho cuerpo, las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías; se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas”⁷

Esta acumulación social adquiere el estatuto de evidencia irrefutable para los sujetos suponiendo un consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce” y se transforma en un cuerpo de conocimientos reconocido colectivamente. Por otra parte, se pregunta por las relaciones entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común. Señala que la ciencia, lejos de ser un “agregado” a lo que la gente piensa, penetra y pasa a ser parte de las formas de pensar del hombre común. Es en tal sentido que S. Moscovici señala que el impacto de la ciencia sobre el sentido común, del común de la gente, da lugar a un *nuevo sentido común* como un *conocimiento de segunda mano* que crece asimilando estos elementos de distinta procedencia y fundándose en ellos. El primer aspecto del sentido común surgiría espontáneamente a partir del consenso y la tradición. El segundo aspecto se constituye a partir de la penetración de esos razonamientos científicos en el sentido común que adopta y adapta esos contenidos⁸.

Por otra parte, C. Kaplan, al estudiar las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los niños, señala que es un “...entramado complejo de teorías científicas, teorías personales, creencias, ideologías sociales...”⁹ A los fines de atender a su complejidad, la autora propone tomar los aportes provenientes de la sociología, “... para comprender cómo es el proceso mediante el cual los sujetos sociales – individuales y colectivos- construyen ciertas representaciones sociales respecto de los actores con los cuales actúan en situaciones o escenarios sociales particulares.”¹⁰

5 Moscovici, S. y Jodelet, D., Psicología Social, Buenos Aires, Paidós, 1986, p. 472.

6 Cfr. Moscovici, S. y Jodelet, D., Psicología Social, Buenos Aires, Paidós, 1986, p. 475.

7 Moscovici, S., Op. Cit., p. 683.

8 Cfr. Moscovici, S., Op. Cit., pp. 685 y ss.

9 Kaplan, C., La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica., Argentina, Miño y Dávila, 1997, p. 41.

10 Kaplan, C Op. Cit p.43.

Siguiendo a P. Bourdieu, destaca la comprensión de un cierto habitus del maestro que a modo de *historia incorporada*, de esquemas producidos social e históricamente los maestros comparten en un determinado contexto social. El mismo autor destaca que estas construcciones naturalizadas operan en forma inconsciente dando lugar a un sentido práctico que orienta las acciones de los maestros y maestras. Por otro lado, alude a la distinción de Tenti Fanfani sobre dos tipos de saberes que los maestros y maestras tienen respecto a los niños: “...un saber sistemático, formalizado en axiomas, leyes, principios, teorías, etc. Forman parte de este saber las teorías pedagógicas (...) las teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo o afectivo de los niños y todo aquel conjunto de conocimientos objetivados y acumulados en las denominadas ciencias de la educación; (y en segundo lugar) ‘sentido común’, ‘refranes’, ‘tino’, ‘tacto’, etc. Este es un saber que sólo se manifiesta en la práctica profesional del maestro y ha sido aprendido en la práctica docente.”¹¹

Representaciones sociales, saberes sistemáticos y prácticas cotidianas, darían lugar y son reconstituidas por un *sentido común* que sería el producto y el productor complejo y dinámico de procesos constructivos de orden psicológico, social y cultural. Se traduce en formas de pensar, clasificar y juzgar sucesos y sujetos al mismo tiempo que da lugar a formas de interacción que se naturalizan adquiriendo la condición de cuasi evidencia.

A modo de hipótesis de trabajo, consideramos también que por el carácter tácito y a menudo inconsciente de los supuestos que lo configuran, la lógica del sentido común opera frecuentemente por una yuxtaposición de elementos muchas veces contradictorios, que permiten comprender ciertas “incoherencias” tanto al interior del discurso pedagógico como así también entre enunciados y acciones. Esto permite comprender que los sujetos expresen, en distintas instancias de la indagación, matices u oposiciones que, lejos de leerse como “contrasentidos”, son constitutivos de la complejidad misma de esta forma de pensamiento.

LA INFANCIA COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN

Entender a la educación como una forma particular de socialización supone “la conformación de sujetos sociales determinados”¹². La educación moderna en general ha centrado la producción de subjetividad en la formación del sujeto racional único, pero las conceptualizaciones en torno al sujeto pedagógico en general y a la infancia en particular, han variado de acuerdo a las diferentes concepciones y racionalidades que subyacen a los distintos proyectos pedagógicos. Esto abre un campo de problemas que nos desafía a considerar supuestos y especificar consecuencias prácticas discutiendo los criterios que legitiman la enseñanza como una forma de socialización¹³.

En forma sintética, partiremos de reconocer dos concepciones sobre la educación, una *naturalista* y otra *histórica*¹⁴ a partir de las cuales se ha teorizado a la educación y se han configurado diferentes racionalidades que contribuyeron a definir el tipo de subjetividad a constituir.

Una *concepción naturalista* parte de fundamentar las razones de educar en el hecho de considerar a la educación como la promotora del desarrollo del sujeto regido por las leyes naturales. Una *concepción histórica*,

11 Kaplan, C Op. Cit, p.47.

12 Cullen, C., “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación” en VVAA, Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación, Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 2004, p. 17.

13 Cullen, C., Op. Cit. pp.17 y ss.

14 Siguiendo al autor antes mencionado, estas concepciones, se expresan a través de supuestos y perspectivas de intervención en distintos proyectos pedagógicos más allá de los momentos históricos de emergencia.

a diferencia de la anterior, parte de considerar a la educación como una práctica histórica mediada por acciones sociales.

Ambas concepciones dan lugar a la configuración de subjetividades pedagógicas diferentes en general y la infantil en particular, ya que no es lo mismo pensarla y abordarla como consecuencia necesaria de la determinación natural que como el producto histórico de la mediación de la acción humana.

Los discursos sobre la infancia han alcanzado un volumen considerable en la bibliografía contemporánea. En el contexto de crisis de las conceptualizaciones modernas, distintos autores aportan al análisis crítico y reconceptualización de la categoría desde distintos campos del conocimiento.

Los estudios en torno a la vida privada han permitido considerar nuevos temas sobre las mujeres y los niños/as otorgándoles visibilidad histórica. En este terreno es importante señalar las investigaciones de P. Aries y Lloyd de Mause como punto de referencia para el conjunto de investigadores sobre el tema.

Entre los estudios pedagógicos argentinos podemos señalar los de R. Baquero y M. Narodowski (1994) y de M. Narodowski (1994), quienes intentan una recuperación histórica del concepto poniendo de relevancia la implicación moderna entre *infancia* y *escolaridad* en la construcción del alumno. La pedagogía y la psicología reintegran sus discursos en el ámbito de las instituciones escolares haciendo de la infancia un punto de partida, y de llegada de la acción pedagógica, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno.

Una tesis semejante detentan C. Corea e I. Lewkowicz (1999) al afirmar el agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones que forjaron la infancia moderna concebida como *etapa de latencia en relación al hombre y mujer del mañana*. Sostienen que el niño se ha constituido en *sujeto en actualidad*, portador de derechos propios, consumidor y receptor infantil particular, lo que destituye prácticamente la concepción moderna de niñez.

Por su parte, S. Carli enfoca el estudio de las modificaciones producidas en la infancia a partir de los profundos cambios introducidos en la sociedad argentina en el período que comienza con la instauración de la última dictadura militar y que continúa con las décadas de estabilidad democrática y aumento de la pobreza. Una serie de hipótesis con las cuales describe ese proceso suponen que la *infancia* pasó de ser una “... *sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad crecientemente marcada por las diferencias sociales*.”¹⁵

Consideramos importante destacar también los aportes de W. Kohan (2004) y C. Cullen (2009) como un intento de abrir el concepto a significaciones múltiples desde la reflexión filosófica sobre la educación. El primer autor, plantea un quiebre en el continuo de los discursos filosófico-pedagógicos tradicionales sobre la *infancia* que permitiría una inversión de la visión moderna. Cita a G. Agamben para introducir la idea de que *experiencia e infancia son condiciones de posibilidad de la vida humana sin importar la edad*¹⁶, que permiten verla como condición de rupturas, experiencia de transformaciones y sentido de la metamorfosis de cualquier ser humano en cualquier momento de su vida. El segundo autor propone la interpretación de la infancia como *facundia interpelante*, como potencialidad misma de la vida humana, como el inicio siempre inédito de

15 Carli, S., “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”, en *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 21.

16 Cfr. Kohan, W., *Infancia entre educación y filosofía*, España, Laertes, 2004.

sentidos posibles, como lo nuevo y lo alternativo en forma simultánea. Redefine en forma crítica la valoración negativa de la ausencia de la palabra que signó la conceptualización del *infans* (el que no habla).¹⁷

Los mencionados estudios aportan críticamente a la problematización del concepto. Si el discurso triunfante ha sido dominado por la uniformidad, por el mandato escolar de formar a las nuevas generaciones para sacarlas de su estado de minoridad a través de la educación, para formar ciudadanos que hicieran buen uso de su razón teórica y práctica, resultaría esperable encontrar rasgos de estas tradiciones en el sentido común de los maestros y maestras, generando así discursos y prácticas sobre los destinatarios de la acción pedagógica. Construir saber sobre las representaciones que estos tienen de la infancia, conocer la o las formas en que la piensan y analizar los supuestos que subyacen a dichas conceptualizaciones, se transforma en un desafío para el conocimiento y para la tarea práctica de quienes trabajamos en la formación de los y las docentes.

LOS NÚCLEOS REPRESENTACIONALES

Llamaremos núcleos representacionales a los constructos de sentido emergentes de la articulación de varias representaciones en torno a algunos rasgos que nos permite la comprensión de las RS en un nivel mayor de conceptualización que las incluye. La ausencia, presencia y recurrencia de determinadas características otorgadas a los niños y niñas, la consideración o desconocimiento de sus contextos situacionales, entre otras relaciones, nos han aportado elementos constructivos de los productos representacionales y de las lógicas que los articulan. Estos núcleos representacionales emergen y se redefinen a lo largo de los diferentes momentos del proceso de investigación incorporando los aportes de cada instancia de indagación para su comprensión y definición. En todos los casos son el resultado de intensos debates que nos permiten sostener, a partir de la articulación entre teoría-empiría, la comprensión de las RS docentes y la lógica del sentido común en la que se articulan.

Presentamos a continuación tres emergentes: naturalización, idealización y borrado de la infancia, señalando que los dos primeros corresponden a los análisis de las encuestas y el tercero a las entrevistas, razón por la cual en la presentación de cada apartado se detallan las particularidades del mismo.

1.- La naturalización

El análisis de las respuestas de los maestros y maestras en las primeras encuestas, como así también de las consideraciones preliminares enunciadas en clase, nos permiten apreciar la restricción de la infancia a “etapa de la vida”. Esta “etapa” se relaciona con el desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de vida y da preeminencia a la cuestión del “desarrollo natural” dentro del conjunto de las características otorgadas configurando un núcleo representacional signado por la tendencia a la *naturalización* de la infancia.

La idea de *naturalización*, en el sentido que se le suele dar en filosofía, es un anglicismo que, a su vez, se ha *naturalizado* en nuestra lengua, sin asumir las consecuencias de su sentido en la lengua inglesa. En ese idioma, “naturalizar” (*naturalize*) significa registrar observaciones de fenómenos naturales y recoger especímenes de objetos naturales. Significa, además, despojar de su carácter milagroso o sobrenatural a los sucesos que supuestamente lo son. Históricamente, los filósofos han recomendado programas de naturalización en disciplinas que dependían de fundamentos desacreditados, o indebidamente acreditados, por ejemplo, en ética, el proceso de fundamentación de los deberes, los valores y los mandamientos fue pasando

17 Cfr. Cullen, C., *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, Colección docencia, 2009, p. 58.

de un sustento centrado en la voluntad divina, hacia otro basado en la ley natural, que es el conjunto de los mandatos de Dios tal como éstos se manifiestan, supuestamente en el orden natural. Por ejemplo, B. Spinoza trató de fundar la ética en el orden natural, y razonó que este orden era suficientemente autónomo y que, por lo tanto, poseía las propiedades de la providencia divina, pero que, desde luego, no hay providencia divina aparte del orden natural.

La “naturalización” de las ciencias de la cultura y de la filosofía ha sido deseada, buscada y programada de diversas maneras, tomando como perspectiva a las ciencias biológicas, principalmente mediante la proyección de teorías procedentes de la biología evolucionista en la forma de teorías de la *selección cultural*¹⁸. Esta tradición, de corte positivista, es retomada, sobre todo, en el pensamiento de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de éste, como una determinada opción teórica que se usa para abordar el conocimiento de determinados sistemas y procesos.

Desde el punto de vista de la Pedagogía, es importante traer a la discusión la tensión alrededor del término “naturalizar”, ya que tiene una larga trayectoria dentro de esta disciplina. Mas arriba señalábamos, siguiendo el análisis de C. Cullen, que las concepciones naturalistas suponen el pasaje de un estado a otro regido por el desarrollo o las leyes de la naturaleza sin mayor relevancia de la acción humana que la de permitir que esto acontezca o acompañe eficazmente su correcta expresión.

J. J. Rousseau, en plena Revolución Francesa, fue precursor en la incorporación de la idea de lo natural al discurso pedagógico. Este autor otorga al concepto de *naturaleza* una centralidad que inundará la manera moderna de entender a la educación de la cual somos herederos. La contribución, dice M. Caruso, de esta *pedagogía naturalista* se expresó por un lado en la especificidad del campo de la niñez, lo que consolida un campo que llama *cientificación del conocimiento del niño* y por otro la idea proveniente del concepto mismo de *educación negativa* que propone un componente moral que parte de una *bondad natural* presente en los primeros años de vida¹⁹.

P. Pineau (2001) señala, por su parte, la contribución que hace I. Kant al reforzar una de las operaciones centrales de la educación moderna que constituye a la infancia como sujeto educativo por excelencia. Señalará también que hacia finales del siglo XIX se conformó un triángulo del proceso de aprendizaje que define en sus vértices: el alumno, pasivo y vacío, reducible a lo biológico y a lo social; el maestro, transmisor enseñante y los saberes científicos acabados y nacionalizadores. Finalmente es E. Durkheim el que desde la perspectiva del positivismo termina la obra de naturalización de la escuela, la pedagogía y los sujetos, quitándoles todo rastro de su historicidad constructiva²⁰.

Este contexto teórico nos permite inscribir y comprender la reducción que realizan los y las maestras encuestados de la infancia como una etapa de la vida, lugar germinal de la vida adulta o sitio privilegiado para la acción pedagógica como proceso de naturalización heredero, en gran medida, de la tradición fundante de la pedagogía moderna.

Hoy, lejos de haberse superado esta concepción, se expresan visiones que insisten en entender el orden social actual como un aparente orden natural. Esto abarca la vigencia de la razón instrumental, de las relacio-

18 Cfr. Álvarez, J., “La naturalización de la cultura en las Ciencias biológicas”, en Revista Biblio 3w, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 873, 2010. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm>, consulta agosto 2012.

19 Cfr. Caruso, M. “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en VVAA, La escuela como máquina de educar, Buenos Aires, Paidós, 2001, p.99.

20 Cfr. Pineau, P., “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: Esto es la educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo.”, en VVAA, La escuela como máquina de educar, Buenos Aires, Paidós, 2001, pp. 40 y ss.

nes sociales mercantiles, como es el caso del consumo, sin que sean puestas en cuestión. La idea misma de “pensamiento único” opera en el sentido de la naturalización de lo dado, descartando alternativas posibles al modo de vida actual, signado por la irrelevancia de la política y la muerte de las ideologías.

En el análisis que nos ocupa, la *naturalización de la infancia*, se constituye en un núcleo representacional que reconoce dos niveles de expresión. Por un lado el relativo a la mencionada ausencia o confusión en torno a la contextualización histórico-temporal del concepto y por otro, el de su recorte teórico-disciplinar, emergiendo como categoría determinada por cuestiones psico-biológicas-evolutivas independientes de consideraciones culturales o sociales.

En el primer nivel, la naturalización opera por la descontextualización constructiva del concepto asimilándolo a un desarrollo evolutivo lineal que emerge como evidencia empírica uniforme y con alto grado de permanencia más allá de los contextos históricos y culturales que le dieron origen. Es enunciado como concepto universal, unívoco y homogéneo que no contempla variaciones de género, condición social, económica o diferencias culturales. En el segundo nivel, la naturalización se expresa en el confinamiento conceptual de la categoría al campo de la psicología, la biología y la pediatría, suponiendo que la naturaleza psicobiológica del concepto habilita estos y no otros campos disciplinares para su abordaje. La alusiones recurrentes de nuestros encuestados (90%) remiten a la infancia como “*período*” o “*etapa*” de la vida signado por la transición de un estado de desarrollo inferior (niñez) a otro superior (adulto) por el cambio que este tránsito supone o la carencia que el punto de llegada futura define para su presente. En todos los casos emerge como un momento con escasa identidad positiva. El adjudicarle importancia sólo como instancia preparatoria para la llegada a la vida adulta desperfila su valor propio sobre todo en el tratamiento que de ella se hace frente a la especificidad que le confiere fortaleza ya sea como objeto de estudio y como destinataria de prácticas educativas, de cuidado y de enseñanza. La fuerte presencia de la infancia “naturalizada” pareciera desresponsabilizar al agente adulto (padre – maestro) de su acción particular, la infancia es un tiempo natural por lo tanto esta dado.

2. La idealización

Este segundo núcleo representacional, junto al anterior, permite comprender no solo la autonomización abstracta de las representaciones, sino también la relación de distancia y disrupción que introducen las consideraciones sobre los niños “reales” y contemporáneos con los cuales trabajan.

Según el diccionario de la lengua española, idealizar es “*Creer o representarse la realidad como mejor y más bella de lo que es en realidad*” y da como ejemplo de su uso: “*siempre idealiza a las personas y luego se desengaña*”²¹.

En el ámbito de la física, el concepto de “idealización” fue utilizado por Galileo Galilei para formular las leyes de la caída libre. En su estudio de los cuerpos en movimiento, estableció experimentos que los asumían como *superficies sin fricción* y *como esferas perfectas* ya que los objetos cotidianos tenían el potencial de oscurecer su esencia matemática por sus imperfecciones o peculiaridades, y la idealización permitía combatir esta tendencia. O sea que la idealización supone desde esta lógica, negar las peculiaridades de los objetos, para poder operar con ellos considerando sólo los atributos otorgados por el experimentador, en este caso físico.

En el ámbito de la psicología, la *idealización* refiere a la percepción de una persona sobre otra, a través del

21 Diccionario de la Lengua Española Espasa-Calpe, 2005.

otorgamiento de atributos “más deseables” de los realmente probados por la evidencia. Las características otorgadas al sujeto ausente o presente/negado son, en contraste con las acciones del sujeto “real”, fuente de decepción. En *Introducción al Narcisismo*, S. Freud (1914) define la idealización como “...el proceso que envuelve al objeto, que sin variar de naturaleza, es engrandecido y realzado psíquicamente.”²²

La idealización de la infancia, en tanto etapa exenta de negatividad, también puede remitirse a los postulados ya señalados, de J. J. Rousseau, cuando sostiene la bondad “natural” inicial de los hombres, “pervertida” en su “constitución como seres sociales”. Esta idea es retomada por algunos pedagogos de la Escuela Nueva, quienes recuperan la idea de bondad natural de los niños en los primeros años de vida, valorando la espontaneidad y cierta tendencia al bien, como atributos cuasi naturales, que la escuela con su artificialidad corrompe²³.

Las consideraciones precedentes resultan interesantes para comprender los elementos empíricos que refieren a la idealización de la infancia en el sentido común docente, que opera tanto en la exaltación valorativa positiva de los niños del *pasado* o *imaginados* como en la negatividad relativa de las apreciaciones más cercanas a los niños *reales* o *actuales*.

Según nuestro estudio, entre las características que distinguen a la infancia, *el juego y la alegría* son mayoritarias. La presencia de incidentes que dan cuenta de la primera es en definiciones (15), dibujos (66) y metáforas (24). En el caso de la segunda 3, 41 y 14 respectivamente. Cabe destacar, en sentido inverso a lo señalado con los elementos indicadores de la “naturalización”, que estas características tienen una presencia más acentuada en los dibujos y metáforas, ya que estas presuponen una posibilidad de mayor libertad expresiva. En general se representa a una *infancia feliz*, como un todo homogéneo, sin interrupciones y con escaso registro de peculiaridades o diversidad. Apenas 4 incidentes en el caso de los dibujos y 2 en el caso de las metáforas refieren a una pluralidad de infancias relacionadas con la pobreza, el trabajo infantil o de padres que no se ocupan de sus hijos. En 32 incidentes se representan niños y niñas y en sólo 2 de ellos se observa una clara distinción de género por actividades diferenciadas. La distinción de género está ausente en las definiciones y en las metáforas, lo que nos permite inferir una escasa diferenciación acerca de las infancias en relación con esta temática.

En relación al contexto, en la mayoría de los casos se trata de una situación ausente: hay niños y niñas, pero sin estar situados en algún escenario o circunstancia. En los casos que se halla presente en los dibujos (18) y en las metáforas (9), la plaza y los lugares al aire libre son los escenarios relevantes en los cuales se inscribe a la infancia, con una clara ausencia de la escuela u otras instituciones.

Tal como hemos señalado anteriormente, la elección de las imágenes en las cuales se observa a una familia “tipo” y a niños de clase “media” jugando con un registro minoritario de situaciones de pobreza y de escolaridad, refuerza por la positiva y por la negativa la idea de que las representaciones están fuertemente signadas por sujetos en situaciones ideales, más allá de la peculiaridad de la institución en la que se desempeña la maestra/o y el contexto socioeconómico dentro del cual sitúan y definen a la población a la que sus escuelas atiende. Cuando fundamentan la selección de las imágenes, resulta significativa la preeminencia (el 48%) de características positivas que sostienen la elección. En 10 casos sostienen explícitamente la opción por la “familia ideal” porque si bien no existe en la realidad es la que “debería” ser.

22 Freud, S., “Introducción al narcisismo”, en *Obras Completas*, Tomo XIV, Madrid, Amorrortu Editores, 1914, p.91.

23 Cfr. Caruso, M. Op. Cit., p. 98.

A partir del análisis de similitudes y diferencias entre la infancia actual y la de épocas anteriores, surgen las siguientes características: ante la posibilidad de señalar por lo menos tres similitudes -sobre el posible total de 198-, definen 170. Dentro de este grupo se puede distinguir que un 38% de los indicios refiere a aspectos que aluden al juego o la actividad lúdica, un 32% marca elementos que tienen que ver con la escolaridad, un 9% con aspectos que refieren a aspectos vinculares, un 5% relacionadas con el contexto sociocultural y un 2% relacionadas con la atención a reglas y normatividad.

En el caso de las diferencias, se expresaron 175, sobre un total posible de 198. Un 32% de los indicios expresa cambios en relación al contexto sociocultural, destacándose dentro de este grupo un 17% al acceso a la información y el vínculo con los medios de comunicación; un 31%, indican cambios en torno a las características de los niños y niñas, un 29% en relación a la atención a reglas y normatividad, con preeminencia del sentido de pérdida o valoración negativa, un 13,5% cambios en relación a lo escolar, un 8,5 % señala cambios en los vínculos.

Cabe destacar, en el caso de la diferencias, la preeminencia de valoraciones negativas (60% de los incidentes), las cuales sumadas a un casi 20% de referencias que podrían categorizarse como de valoración dudosa (a fin de no forzar inferencias) darían cuenta, de una percepción negativa de los cambios y de las diferencias en los niños actuales, por parte de los y las docentes. Esto contrasta con un escaso 13% de valoraciones claramente positivas.

Es posible identificar, entonces, una rearticulación de rasgos que permite inferir la *idealización de la infancia* en términos de estereotipos abstractos de valoración positiva (bondad, inocencia, alegría, curiosidad, capacidad lúdica, etc.) que contrastan con consideraciones valorativas negativas o preocupantes de los rasgos que los maestros y maestras asignan a los niños y niñas en el contexto actual (violentos, apáticos, consumistas, etc.) Esto permite considerar los efectos de decepción o amenaza que provoca la distancia entre dos tipos de representaciones, las de los niños y niñas idealizadas y las de los niños y niñas reales frente a los cuales se esgrimen.

3. Borrado de la infancia

Este núcleo representacional emerge del análisis de la secuencia de entrevistas. El mismo refiere, en términos generales, a la dificultad de tematización, el olvido o la escasa centralidad de “lo infantil” en el discurso docente, como así también a la sobredeterminación por factores externos ajenos al devenir pedagógico e institucional.

a) *La dificultad para tematizarla*. La cuestión de los/as niños/as ha sido difícil de puntualizar en el diálogo de las entrevistas. Instalar a “la infancia” como tema central en el desarrollo del discurso resultó dificultoso a lo largo del conjunto de las entrevistas aun cuando la repregunta insiste en focalizarlo. La invitación inicial a “hablar sobre la infancia” sobre su presencia en la formación docente, en la práctica o también en el trayecto de formación universitaria, rápidamente derivó, en las respuestas, a cuestiones relativas a los maestros, la enseñanza, las instituciones, los padres o las condiciones socioeconómicas y culturales de la sociedad.

A diferencia de la instancia del cuestionario, donde el pedido de respuesta a preguntas precisas permitió obtener definiciones, metáforas o características, la invitación a la construcción de un relato sobre el cual se desarrollasen en forma articulada y fluida ideas que tuvieran como sujeto a la infancia, no obtuvo igual resultado. Las respuestas en general fueron erráticas siendo necesario volver insistentemente sobre la cuestión para poder obtener información.

Las respuestas recorren aspectos descriptivos de la realidad que la establecen como efecto de una relación por el impacto, incidencia o influencia de circunstancias, agentes o elementos que la configuran. Frente a la cuestión del cambio en la forma de considerar a los niños, se refieren como significativos el paso por la universidad y los sucesos del 2001, pero se alude alternativamente a jóvenes y niños, sin poder especificar los aspectos que les serían distintivos o el sentido de los cambios a los cuales alude. En otras entrevistas, los relatos eluden el tema refiriéndose a los padres, los otros maestros o las condiciones socioeconómicas, sin lograr -con la repregunta- focalizar el relato sobre los niños y niñas. Se verifica:

b) *La dificultad para recordarla como cuestión tematizada en la formación inicial.* Los saberes sobre los y las niños/as, no es un "contenido" recordado como aprendizaje o tema de la formación inicial. Tal como hemos señalado en otro momento del análisis su presencia se vincula a la preeminencia del discurso psicobiológico sobre la infancia, pero en general es un tema difuso, olvidado, o bien explícitamente indicado como poco "enseñado". En otros casos ni siquiera puede darse cuenta de él como parte de los recuerdos del paso por la formación docente. Cabe destacar que esta dificultad de "recordar" los saberes sobre los niños se inscriben en "cierto olvido" de la formación inicial misma. Los recuerdos se relacionan con experiencias significativas generales con un profesor o con una directora en el caso de la práctica.

c) *La sobredeterminación sociocultural de los niños/as en la práctica.* Los niños y niñas adquieren mayor nitidez en los discursos sobre la práctica pero su presencia está signada por el contexto sociocultural y/o económico. Predominan las alusiones a la pauperización, precariedad, retroceso social y cultural, abandono familiar, carencia de cuidado y atención de los padres (sin estar circunscrito este tema a sectores sociales determinados). Se acentúa, reafirma y explicita la valoración negativa de los cambios históricos que ya hemos señalado en las consideraciones previas sobre "idealización".

Percibimos cierto contraste entre el "difuso recuerdo" del "abordaje psicobiológico" de la formación pasada y la "nitidez presente" de su determinación sociocultural problemática en la práctica, manteniendo escasa focalización dentro de consideraciones o lecturas negativas de los cambios históricos y socioculturales de la época, como si los niños fueran una expresión más de la negatividad contextual.

O bien los padres no se ocupan de los niños, o bien son corrompidos por los medios. O bien los maestros se resisten a cambiar sus modos de ver, o bien los desprecian por su condición económica. Tal como señalamos la negatividad del cambio de época o de las instituciones parece estar "encarnado" en ciertas peculiaridades de los padres, de otros docentes, de los adultos en general y de los niños y las niñas en particular: Predomina "la queja" por los efectos de estos cambios en las poblaciones escolares, poniendo generalmente en boca de los otros docentes (en sólo 1 caso se hizo en primera persona) las consideraciones negativas: *"¿cómo se pudieron anotar estas familias! "Están sucios", "entró la villa", "ahora vienen los villeros", "algunos dicen que hay que ponerles estricnina en el mate cocido", "las conductas que tiene y los razonamientos que tiene, es de una persona que necesita un tratamiento urgente".*

La negatividad de la "época" en general emerge como cierta fatalidad socioeconómica cuasi natural que se abatió sobre las escuelas, generando condiciones adversas que hacen si no "imposible", ciertamente "difícil" la enseñanza a esas poblaciones alejadas de las condiciones o definiciones ideales de infancia que pueden inferirse como de los niños urbanos *bien alimentados, instruidos, amables, respetuosos, queridos y atendidos por sus familias, bien cuidados...*

Esta sobredeterminación de los cambios socioculturales y económicos se manifiesta como condicionante de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas. Más que configurarse en una pregunta o desafío

para la educación y la escuela, es escasamente problematizado desprendiéndose juicios taxativos sobre la imposibilidad que estos niños y niñas tienen para educarse.

Sin ignorar el efecto que las condiciones de pobreza puedan tener sobre las familias y niños y sus consiguientes dificultades, la cuestión a resaltar y analizar es la "sensación" de que o bien los niños/as son ineducables o bien no es propio de la docencia asumir la enseñanza en esas condiciones adversas. Esto supone que para que acontezca lo educativo deberían cumplirse ciertos prerequisites "ideales" que posibiliten una práctica docente plena. En forma minoritaria se abre la pregunta por la "resistencia" o "dificultades de la escuela o los docentes" para comprender los cambios y transformar las prácticas.

La relación de los niños, los maestros o la escuela con la tecnología da lugar a dos lecturas diferentes. Por un lado, la más extendida asigna un rasgo de superficialidad sobrevalorado socialmente. Por otro, en forma menor, como un desafío para la enseñanza y la escuela.

Una cuestión relacionada es el malestar emergente del corrimiento de las funciones educativas de la escuela hacia tareas de contención o asistencialismo. La actitud o sentimiento de los y las docentes frente a este nuevo "escenario sociocultural" es referida recurrentemente como de "resistencia", "fatiga" y "cansancio". Si bien en algunos casos se valoran positivamente los cambios curriculares, estos no parecen ser suficientes para acompañar el trabajo en las condiciones actuales. Este sentimiento de "cansancio" no parece vincularse con la edad vital del docente o con haber transitado por "otra etapa", sino con la generalización homogénea de los cambios socioculturales proyectados a los niños y sus dificultades. Esto nos permite reafirmar la inadecuación de "real" con lo "ideal" que dificulta la visualización y construcción vincular que nos remite nuevamente al problema de la "idealización de la infancia" en el plano de sus derivaciones prácticas. En un caso se asume la problematicidad del tema y se señala que las condiciones adversas deben dar lugar a cierta "actitud de militante social", fuertemente crítica de la queja frente a los cambios. También se valora la figura del "directivo" con una impronta significativa en la práctica escolar cuando propone espacios de reflexión y de trabajo conjunto en las instituciones. Se señala que este "ethos" docente parece haberse perdido.

Estos planteos críticos coexisten con la consideración de que no es necesaria una tematización particular de la infancia: no constituye un tema un tema relevante en la agenda de la formación docente. La borradora se configura como *invisibilidad* de los destinatarios ya que la infancia parecería ser un supuesto pedagógico, dado, dicho, fijado, naturalizado e idealizado como "obvio" en el horizonte intersubjetivo escolar, más que una subjetividad a considerar y comprender en su complejidad. Más que un "sujeto" de reflexión o pregunta, deviene en un "objeto" de crítica y queja. Disgusta porque no actúa como se supone que debería actuar, porque no responde como debería responder, porque no evidencia los efectos esperados de la acción enseñante. *Corrimiento, vacío, invisibilidad, inadecuación* que no abre espacio de pregunta para el debate. En todo caso, lo que pareciera necesario debatir es "qué hacer" con la infancia degradada pero no el "quien" de esos niños y niñas "diferentes". Esto supondría revisar el sobredimensionamiento de la caracterización sociológica de la vulnerabilidad para entenderla como categoría ética que nos hace responsables.

A modo de conclusión: La necesidad de revisar las propuestas formativas hacia los docentes. Impacto y experiencia.

Hasta aquí hemos avanzado en indagar conceptualmente sobre cuestiones claves que hacen a la investigación, tales como representaciones sociales, sentido común e infancia. A partir del trabajo realizado, hasta el momento hemos arribado a inferir tres grandes núcleos representacionales: la naturalización, la idealización

y la borradura. Consideramos que todos ellos comparten una lógica que opera por descontextualización, homogeneización y cierto reduccionismo que da lugar a visiones estereotipadas de la infancia y que son al mismo tiempo fuente de malestar docente cuando se contrastan con los y las niños/as que no responden a dichos modelos.

Nos preguntamos si el sentido común de los maestros y maestras, atendiendo a la complejidad de su configuración formativa, vital y profesional, es significativamente diferente – en lo referente a sus representaciones sobre la infancia- al que pueden tener otras personas que no se dediquen profesionalmente a la enseñanza, o a las que contienen los discursos que circulan en los medios masivos de comunicación. ¿Se podrán rastrear diferencias fundamentales entre las RS de los docentes y las RS de los padres o las que construyen la televisión y otros medios? Mas específicamente nos preguntamos, ¿en qué medida el discurso y la práctica pedagógica de la formación refuerzan o ponen en cuestión la lógica de yuxtaposición propia del sentido común docente? O dicho de otra forma, ¿será posible avanzar en la formación crítica de los y las docentes sin poner como objeto de análisis y reflexión las representaciones y supuestos en torno a conceptos pedagógicos fundamentales? Estos interrogantes se orientan a pensar si la formación docente es de bajo impacto frente a las representaciones que los docentes comparten con otros sujetos por su común pertenencia a un colectivo sociocultural.

Estas consideraciones interrogan a la formación inicial y ulterior de los y las maestros/as y nos plantean la necesidad de generar espacios que: hagan de la actitud crítica un ejercicio pedagógico situado históricamente, estimulen preguntas adecuadas y que reniegue de una mera modernización cosmética de los procesos de innovación pedagógica basados en la mera superposición de discursos producirá cambios en la prácticas. Esto implicaría un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones para que pueda constituirse en un camino colectivo que permita ampliar los horizontes de sentido de la práctica sacando al debate pedagógico de las direcciones lineales y unívocas para ponerlo en el terreno fértil de los matices, las contradicciones y las encrucijadas múltiples. Crear espacios formativos que permitan reconocernos como grupo de educadores que piensan a la educación, abona la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, revisando supuestos, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención enseñante.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J., "La naturalización de la cultura en las Ciencias biológicas", en Revista Biblio 3w, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 873, 2010. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm>, consulta agosto 2012.
- Carli, S., "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente", en *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Caruso, M., Dussel, I. y Pineau, P., *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Corea, C. y Lewkowicz, I., *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.*, Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1999.
- Cullen, C., "Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación" en *VVAA, Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 2004.
- Cullen, C., *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, Colección docencia, 2009.
- Freud, S., "Introducción al narcisismo", en *Obras Completas*, Tomo XIV, Madrid, Amorrortu Editores, 1914.
- Kaplan, C., *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.*, Argentina, Miño y Dávila, 1997.
- Kohan, W., *Infancia entre educación y filosofía*, España, Laertes, 2004.
- Moscovici, S. y Jodelet, D., *Psicología Social*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Narodowski, M., *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A, 1994.