Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 26 ~ Junio 2016

NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485
ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones Nº1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

Nº 26, Junio 2016
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485 - ISSN (electrónico) 2313-9927

INDEXACIONES:
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.
SciELO - Scientific Electronic Library Online: www.scielo.org
CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades: www.dgb.unam.mx
REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
ESCI – Emerging Sources Citation Index, Web of Science

BASE DE DATOS:
CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares:
www.uib.es/catedra_iberoameri-cana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México:
www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../ imagenes/.../RevistasEducacion.pdf

DISEÑO DE INTERIOR: Natalia Cuchan - Jorgelina Méndez - Juan Suasnábar - Natalia Vuksinic.
ARTE DE TAPA: Lucrecia Etchecoin - María Guadalupe Suasnábar (Instituto de Estudios Escenográficos - www.indees.com.ar - Facultad de Arte, UNCPBA).
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE TAPA: Yanina Jensen - Matías Petrini (Chila Producciones - www.chilaproducciones.com.ar).

SUSCRIPCIÓN:
Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723
(c) NEES / TANDIL
Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com o espacios@fch.unicen.edu.ar
Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.
www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar
Facebook: www.facebook.com/espaciosenb

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Rector
Cr. Roberto Tassara
Vicerrector
Ing. Agr. Omar Losardo

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
Decana
Prof. Alicia Spinello
Vicedecana
Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES
Directora
Dra. María Ana Manzione
Vice-directora
Dra. Andrea Díaz

ESPACIOS EN BLANCO
DIRECTORA
Dra. Renata Giovine
CO-DIRECTORA
Dra. Rosana Corrado
SECRETARIA DE REDACCION
Mgter. Jorgelina Mendez

NEES/FCH/UNCBPA

COMITE EDITORIAL
Ana María Montenegro
Andrea Díaz
Daniela Eizaguirre
Graciela Fernández
Liliana Martignoni
Lucía García
Mabel Guidi
María Ana Manzione
María del Carmen Rímoli

EQUIPO EDITORIAL
Ivana Fernández
Juan Suasnábar
María Laura Bianchini
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Natalia Vuksinic

Asistencia técnica
Augusto Hidalgo

CONSEJO ASESOR
Adriana Puiggrós (UBA Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (UNICAMP Brasil)
Alberto Martinez Boom (UPN Colombia)
Ana María Corti (UNSL Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada España)
Emilio Tenti (UBA Argentina)
Estela Miranda (UNCórdoba Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent Bélgica)
Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)
Gerardo Bianchetti (UNSA Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey Gran Bretaña)
Inés Dussel (CINVESTAV-IPN México)
José Antonio Castorina (UBA Argentina)
María Alejandra Corbalán (UNCPBA)
Mariano Narodowski (UTDT Argentina)
Mario Carretero (FLACSO Argentina)
Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Summary

Dossier NºZ6 - Perspectives on Education, Communication and TIC's

Presentation by
Tomás E. Landivar y Claudia R. Floris..... 7

Education with technological means on Education for Communication: Is there anything new under the sun?
Claudia R. Floris y Tomás E. Landivar 13

How has Media Literacy evolved in the last 35 years. Thinking about the future
Roberto Aparici y Agustín García Matilla.....35

Formation in technology in intelligent era of technical
Graciela Sabulsky y María Eugenia Danieli..... 59

Arguments and rethinking about Educational Technology as a field of knowledge and training.
Silvia Coicaud 31

Discourses in educational practices mediated by ICT. Contributions from a sociocultural perspective
Mariana Landau.....105

Massmedia texts in textbooks: since transpositions to legitimation as curriculum contents
Graciela M. Carbone.....127

Articles

Impact of quality accreditation processes in engineering programs at argentinean universities. A case study.
Ángela Corengia..... 147

Measuring quality of Physical Education, an ongoing challenge
Fernando Rodríguez Rodríguez..... 173

Graduates of Reentry Secondary School: on minimum supports to take advantage of an educational inclusion policy.
Mariana Nobile..... 187

The program "secondary education and job training for youths" in the province of corrientes from the perspective of institutional actors
Ana María D'Andrea, Blanca Noelia Sobol y María del Cármen Almirón..... 211

The practicum triad: contributions from Anglophone research
Jennifer Guevara..... 243

America in review: an analysis of female education and freedmen in the United States and Argentina (1871-1879)
Jose Gondra.....273

Young researchers

Reconfiguration at the turn of the century: Educating in and for democracy. New ways of citizenship education
María Belén D'Arcángelo.....295

NEES..... 308

Índice

Dossier Nº26 - Miradas sobre Educación, Comunicación y TIC's

Presentación
Tomás E. Landivar y Claudia R. Floris..... 7

Educación con medios en la Educación para la comunicación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?
Claudia R. Floris y Tomás E. Landivar 13

¿Qué ha ocurrido con la comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro
Roberto Aparici y Agustín García Matilla..... 35

La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica
Graciela Sabulsky y María Eugenia Danieli 59

Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación.
Silvia Coicaud 81

Los discursos en las prácticas educativas mediadas por TIC. Aportes desde una perspectiva sociocultural
Mariana Landau.....105

Textos mediáticos en los manuales escolares. De las transposiciones a la legitimación como contenidos curriculares
Graciela M. Carbone..... 127

Artículos

Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de ingeniería de universidades argentinas. Un estudio de casos
Ángela Corengia.....147

Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente
Fernando Rodríguez Rodríguez..... 173

Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa
Mariana Nobile.....187

El programa "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes" en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales
Ana María D'Andrea, Blanca Noelia Sobol y María del Cármen Almirón.....211

La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas
Jennifer Guevara 243

América en revisión: un análisis de la educación femenina y de los libertos en los estados unidos y Argentina (1871-1879)
Jose Gondra..... 273

Jóvenes investigadores

Reconfiguraciones en el cambio de siglo: educar en y para la democracia. Nuevos sentidos de la formación ciudadana

María Belén D'Arcángelo..... 295

NEES: Fichas Técnicas..... 308

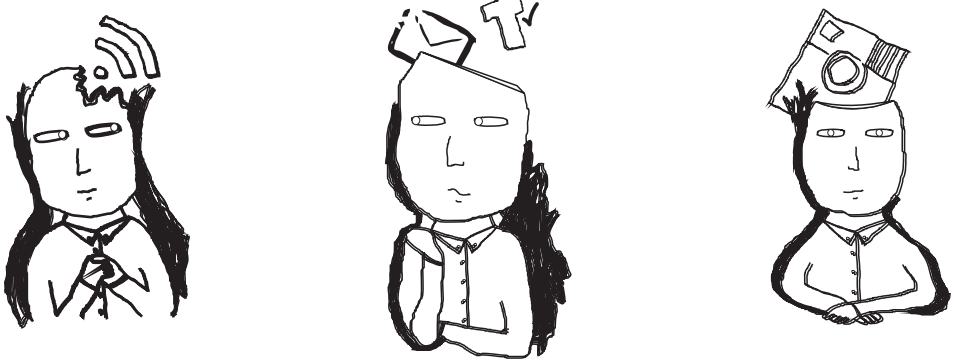
Publicaciones anteriores..... 311

Normas para la presentación de trabajos..... 314

DOSSIER

Miradas sobre Educación, Comunicación y TIC's

Tomás E. Landivar y Claudia R. Floris (editores)



Dossier - Miradas sobre Educación, Comunicación y TIC's

Tomás E. Landivar[*]

Claudia R. Floris[**]

PRESENTACION

El dossier que presentamos transita por un campo complejo dadas las diversas tradiciones disciplinares que lo alimentan, la variedad de experiencias realizadas en los campos de la educación y la comunicación, y las concepciones teórico-ideológicas que han brindado sustento a la acción y a la teorización. Concepciones algunas de ellas que conformaron los opuestos dialécticos.

Según el lugar que uno ocupe en la trama que se genera en la intersección de tantas vertientes, hablamos de Educomunicación, Comunicación Educativa, Tecnología Educativa y de tantas otras denominaciones que con su nombre dan cuenta de algunas de las perspectivas posibles. No es sencillo el tema. Sí queda claro que todo intento de sistematización o de explicación teórica se constituye en un aporte para clarificar en parte el campo de estudio.

Esta complejidad de perspectiva nos habla sin duda de un campo con fuerte compromiso con la realidad social, en tanto campo educativo que generalmente apunta a la formación de la criticidad y, también generalmente, a la acción transformadora. Sin duda lo ideológico es un eje vertebrador de todas las prácticas y construcciones teórico-metodológicas que circundan este espacio. Tal vez por ello el dinamismo y las tantas contradicciones, porque este campo se constituye en un espacio de disputa.

Desde lo dicho se podrán comprender las diferentes miradas que se presentan. Hay muchas referencias a las historias constitutivas del campo que muestran claramente la diversidad a la que aludíamos. En este texto hay estilos

[*] Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Metodología de la Investigación. Magister en Tecnología de la Educación. Magister en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Doctor en Comunicación Social.
E-mail: tomaselandivar@hotmail.com
[**] Prof. en Ciencias de la Educación. Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías.
E-mail: cfloris@fch.unicen.edu.ar

que remiten a trayectos profesionales y otros más teóricos, el primero apunta a mostrar recorridos personales que se erigen en testigos de la historia o, los otros, síntesis reflexivas que orientan para la formación docente y hasta para la práctica profesional en el diseño y/o en la intervención didáctica. Sin duda faltan miradas que den cuenta de la riqueza del campo, especialmente de aquellas que provienen del campo de lo popular, por ello decimos que va aquí un humilde aporte que responde a la Comunicación Educativa y a la Tecnología Educativa que, cada uno desde su perspectiva, utilizando diferentes medios o pensando en ellos como contenidos están intentando formar, tanto en los espacios formales como informales, en la modalidad presencial como a distancia.

Comenzamos este Dossier con *"Educación con medios en la Educación para la comunicación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?",* aporte que realizamos en nuestro carácter de editores del mismo. En el escrito avanzamos desde tres líneas fundamentales sobre las cuestiones que indicamos más arriba respecto a la complejidad del campo. En primer lugar la que tiene que ver con la incidencia de las Ciencias de la Educación y de la Comunicación en la constitución del campo teórico de Educación para la Comunicación. Nuestra posición es la de otorgarle centralidad a las Ciencias de la Educación, ya que estamos en presencia de un campo eminentemente formativo. Campo complejo que lo sistematizamos en diferentes ámbitos y modalidades en los cuales visualizar los aportes de las teorías de la comunicación.

En segundo lugar, y avanzando en una sistematización del campo de la Educación para la comunicación, abordamos las cuestiones centrales que nos presenta al campo "especialmente sobre la relevancia que adquiere la formación de sujetos críticos frente a los medios, en el marco de una realidad donde la multiplicación de tecnologías y las convergencias culturales-tecnológicas (transmedia) hacen que sean cada vez más los "espacios formativos", configuradores de las subjetividades y más necesarias la disposición de herramientas, estrategias y actitudes para asimilar la información circulante en estructuras de conocimiento. Finalmente analizamos las vinculaciones entre la Tecnología Educativa con la con la Educación con los medios/tecnologías.

Nuestro aporte nos lleva a diversas conclusiones, algunas que no son nuevas pero que sí se convierten en novedosas ante el olvido de unos o desconocimiento de otros sobre la historia constitutiva.

En el trabajo "*¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro",* **Roberto Aparici** y **Agustín García Matilla** realizan un particular recorrido histórico desde la amplia mirada de lo que denominan Educomunicación, centrando su análisis en España, aunque reconocen los relevantes aportes de América Latina. El punto de partida de estos autores que transitaron juntos tantos años de trabajo fue "la intuición común de que la educación y la comunicación debían ser aliadas en algo más que una mera yuxtaposición de áreas de conocimiento" polemizando además, con "una visión de la tecnología desde una perspectiva sumamente conductista y dogmaticamente tecnologicista". En este recorrido –y reconocimiento- aparecen, entre otros tantos, las figuras latinoamericanas de Paulo Freire, Mario Kaplún, Juan Díaz Bordenave, Francisco Gutierrez, Ismar de Oliveira, Guillermo Orozco, Prieto Castillo, Martín Barbero, Valerio Fuenzalida, Teresa Quiroz, etc., lo que no es poco. También recuperan, entre otros, los aportes europeos de Celestin Freinet, Antoine Vallet, Genevieve Jacquinot, Erwin Panofsky, Rudolph Arnheim, Umberto Eco, Armand Mattelart, Julia Kristeva, Rodríguez Dieguez, Zunzunegui, Villafañe, etc.

Así, entrado el siglo XXI, en el artículo se reflexiona sobre la necesidad de hacer una educación en comunicación teniendo en cuenta la tecnología digital la que, a su vez, no se puede realizar si no es a través de la convergencia de medios cuyo motor sea la comunicación, la autoría, la comprensión y crítica de los fenómenos transmedia. Posición que destacan ante el modelo tecnocrático imperante actualmente en la formación docente, centrado en un lugar donde poco se considera a la comunicación educativa como objeto de estudio y como, inferimos, fundamento para la acción.

El trabajo de **Gabriela Sabulsky** y **María Eugenia Danieli** *"La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica"*, se constituye en un aporte para la formación docente en tecnología educativa. Interpretan las autoras "que sigue

vigente aún cierto desconcierto acerca del entramado didáctico más profundo, nos referimos a los vínculos entre el docente, su modo de enseñar y el formato que van asumiendo los "artefactos" que se utilizan en la mediación del conocimiento". Recurriendo a algunos clásicos nos remiten a la histórica antinomia entre las TIC como promotoras de más y mejor comprensión, integración y unidad, y el cuestionamiento de las mismas para alcanzar esos ideales. Profundizan la relación que se establece entre nuevos artefactos y las personas (sensación de impacto, exterioridad, extrañeza), lo cual modifica las prácticas sociales y profesionales, al punto en el que el saber técnico ("intuitivo, imitativo, contextualizado") se naturaliza. Se constituye así un entramado entre "saberes técnicos y relaciones sociales y culturales que se despliega a partir del uso de esta herramienta de la comunicación".

Esgrimen una potente hipótesis "que el acercamiento socio-cultural y didáctico en la formación docente no ha podido superar esta opacidad y por tanto, no habilitan en el hacer con tecnologías". De aquí la pregunta central ¿Qué formación docente queremos promover?

El artículo de **Silvia Coicaud,** *"Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación"* constituye un aporte que permite situar a la Tecnología Educativa en el lugar de los límites precisos y claros, desde una posición teórica sólidamente estructurada.

La autora presenta el recorrido de las TIC en su evolución, que transita desde la fascinación por los medios hasta otra en donde la preocupación se centra en los procesos educativos generados por la incorporación de las tecnologías digitales. Iniciando este recorrido en la década del 40, a partir del cual presenta los paradigmas epocales que permearon su reflexión y sus prácticas.

Resalta la descripción de los momentos –o "escenarios"- por los que transitó la incorporación de la computadora en la escuela. Así como las dos grandes miradas sobre las TIC que atravesaron las épocas: las optimistas (neutrales y democratizadoras que mejorarán la calidad de vida) y las pesimistas (alienadoras y deshumanizantes). En línea con lo anterior, reflexiona sobre el ciberespacio y la cibercultura desde una posición social crítica donde, entre otras cuestiones,

presenta una mirada política de la educación situada entre la extensión y la expansión.

Todo esto situado en una mirada epistemológica que comparte con el lector, contribuyendo a superar los reduccionismos y los sesgos que la Tecnología Educativa. Rechaza las miradas instrumentalistas centradas en lo técnico para fijar el anclaje a una perspectiva y dimensión didáctica. El minucioso análisis fundamenta consistentemente el pensar la formación docente en tecnología educativa desde las "dimensiones pedagógico-didácticas, crítico-reflexivas y creativo-procedimentales, partiendo de la epistemología disciplinaria, las particularidades socio-cognitivas del sujeto, y situándose en el contexto institucional y social".

Tal como lo define **Mariana Landau**, autora de "*Los discursos en las prácticas educativas mediadas por TIC. Aportes desde una perspectiva sociocultural*", "se propone aportar desde una perspectiva sociocultural a la comprensión de las transformaciones que se están operando en el discurso pedagógico a partir de las políticas de integración de TIC en el sistema educativo". Entiende que la Tecnología Educativa se ha visto "interpelada a dar respuesta, a proponer opciones y a formular recomendaciones sobre los "mejores" modos de incorporar las TIC al aula". Ofrece así elementos teórico-metodológicos que desde la perspectiva sociocultural permitan analizar los sentidos de las prácticas educativas vinculadas con la inclusión de tecnologías digitales. Para ello, se aboca a la comprensión del discurso en el contexto institucional, ya que la construcción de significados "constituye el elemento clave para comprender las prácticas pedagógicas"

Parte del supuesto de que son los discursos en torno a la introducción de tecnologías en la enseñanza los que interpelan la estructura del discurso pedagógico. Desde allí que resulta esencial interpretar las voces de otros actores muy significativos en la construcción de significados (como empresas de tecnología y multimedios, los organismos internacionales y la prensa).

"Textos mediáticos en los manuales escolares. De las transposiciones a la legitimación como contenidos curriculares", es un aporte de **Graciela M.**

Carbone. La autora se aboca a la investigación relativa a la incorporación de los textos mediáticos en los manuales escolares, lo que sin duda significa la consideración de la cultura popular en un medio cuyo origen fue el de preservar y transmitir la "alta cultura", la perenne, la canónica. El discurso y el texto escolar en tanto instrumento de enseñanza de los medios de comunicación, de sus géneros, sus soportes, sus textos, los que representaban la cultura popular. Considera que lentamente la vida cotidiana comienza a incorporarse en la escuela a través de, entre otros medios, el libro de texto que recoge hechos, problemáticas y posicionamientos concretos de la sociedad que son tomados por los medios de comunicación.

La autora lo aborda como un medio que incorpora, transposición didáctica mediante (y también mediática), a un género comunicativo como la historieta que a lo largo de la historia ha circulado en diferentes medios o soportes. Así, la historieta se inscribe en el discurso didáctico. De esta manera aparecen diferentes dimensiones que resulta necesario atender, las que sin duda están presentes a la hora de evaluar los efectos didácticos y qué –según sus estudios- pocos ejemplos muestran criterios profesionales en este tipo de transposiciones: la formación de competencias comunicativas, la pertinencia didáctica de las transposiciones, las valoraciones que son susceptibles de generar por parte de los alumnos. Sin duda, a pesar del "tiempo transcurrido todavía faltan reflexiones que iluminen el emplazamiento de los géneros de la comunicación social en el *curriculum* editorial".

Educación con medios en la Educación para la comunicación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?

Education with technological means on Education for Communication: Is there anything new under the sun?

Claudia Floris[*]

Tomás Landivar[**]

Resumen

En el presente trabajo ofrecemos una reflexión sobre el campo de la Educación para la Comunicación, teniendo en cuenta nuestra sistematización del mismo, desde la cual avanzamos en torno a tres ejes. En primer lugar sobre la incidencia teórica que en el campo ejercen las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación procurando, de esa manera, establecer la centralidad desde la cual orientar la reflexión y fundamentar la acción.

En segundo lugar abordamos las temáticas y aportes centrales que este campo nos brinda, especialmente sobre la relevancia que adquiere la formación de sujetos críticos frente a los medios, en el marco de una realidad donde la multiplicación de tecnologías y las convergencias culturales-tecnológicas (transmedia) hacen que sean cada vez más los "espacios formativos", configuradores de las subjetividades y más necesarias la disposición de herramientas, estrategias y actitudes para asimilar la información circulante en estructuras de conocimiento. Esto ha dado lugar a que se pensara la Educación con medios como la línea de abordaje necesaria para la formación crítica, óptica que proponemos revisar desde la Educación para los medios y la Educación para la comunicación.

Por último, se avanza sobre las relaciones con otro campo disciplinar muy vinculado a este encuadre: la Tecnología Educativa. Lo que se vincula especialmente con la Educación con los medios/tecnologías.

Palabras Clave: Educación; comunicación; medios; tecnologías.

Abstract

In the present paper, we provide a reflection upon the field of Education for Communication, bearing in mind our systematization of it, and from which we consider three central concepts. Firstly, about the theoretical incidence that the Sciences in Education and the Sciences in Communication have in the field; trying this way to establish the central importance from where reflection is oriented and action is based.

Secondly, we deal with the themes and central contributions this field provides, especially about the relevance that the education of questioning individuals facing the technological means acquires. This occurs in the context of a reality where the multiplication of technologies and the cultural/technological convergences (transmedia) make the 'formative spaces' increase more and more, shaping subjectivities and, making it more necessary to have the tools, strategies and attitudes to assimilate the circulating information in structures of knowledge. This has led to consider the Education with technological means as the necessary line of approach towards a critical education. We propose to revise this perspective from the Education for the technological means and the Education for Communication.

Finally, we deal with the relations with another disciplinary field greatly related to this frame: the Educational Technology. This is linked especially to the Education with the means/technologies.

Key words: Education; comunication; media; technology.

[*]Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Metodología de la Investigación. Magister en Tecnología de la Educación. Magister en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Doctor en Comunicación Social.
E-mail: tomaselandivar@hotmail.com

[**] Prof. en Ciencias de la Educación. Magister en procesos educativos mediados por tecnologías
E-mail: cfloris@fch.unicen.edu.ar

Introducción

Desde nuestra perspectiva la Educación para la Comunicación supone un encuadre teórico que concibe la *educación* -retomando ideas de Cullen (2004)- como un proceso de mediación y construcción ético-político, basado en el respeto de la singularidad del otro, como condición necesaria para promover un saber crítico y reflexivo y, por otro lado, a la *comunicación* como un proceso social permanente de involucramiento intersubjetivo que, bajo condiciones de igualdad, respeto y libertad (donde idealmente se pone en juego el saber, crítico y reflexivo) construye permanentemente una realidad que procura contener la diversidad y dignificar a todos. Estos procesos, educativos y comunicativos, se dan en diferentes ámbitos (formal, no formal e informal) y modalidades (presencial, a distancia, combinadas) (Landivar y Floris, 2004); sin duda, estos procesos de involucramiento implican una permanente re-significación y redefinición de fuerzas, determinando el curso de acción de una sociedad -en la dimensión interpersonal, grupal, a través de recursos tecnológicos o no, etc.- (Salinas, 1989).

A su vez, para muchos autores, la Educación para la Comunicación constituye un campo disciplinar en sí mismo. Entendiendo por disciplina académica o científica, el campo de estudio que deriva de una o más ramas del conocimiento y que es investigado en ámbitos de producción (como la universidad) que legitiman su rango científico y le otorgan validez metodológica. La pretensión de validez disciplinar se ve ratificada al constituirse en disciplina académica, como asignatura en algunos planes de estudio de las Ciencias de la Educación y de la Comunicación, con diferentes denominaciones (Comunicación Educativa, Comu-nicación y Educación, Educación y Comunicación, Educación para los Medios, etc.) referidas a un mismo objeto de estudio: la intersección de los procesos educativos y los comunicativos. Claro está que en cada campo posee particularidades específicas.

Dicho lo anterior a modo de encuadre general, podemos avanzar sobre el objetivo de este artículo: proponer una reflexión sobre a) la Educación para la Comunicación, repensando tanto el encuadre como el campo, así como b) algunas de las temáticas específicas que incluye (como la Educación con los medios/tecnologías) y c) los puntos de encuentro y desencuentro con otro campo

disciplinar vinculado a ello: la Tecnología Educativa. Lo que se vincula especialmente con la Educación con los medios/tecnologías.

Una forma de concebir la realidad es pensarla como un proceso espiralado de avances y retrocesos en donde se dan hechos, situaciones, ideas nuevas y no tan nuevas pero revitalizadas. Desde esta mirada, en línea con el párrafo anterior, cabe preguntarse:

a) Si la Educación para la comunicación es un encuadre teórico: ¿Cuál es la incidencia de cada uno de los campos de conocimiento que la conforman (Ciencias de la Comunicación y Ciencias de la Educación)? ¿A cuál de estos campos le corresponde la centralidad? Sea para justificar y/o para desarrollar acciones. En tal sentido podríamos decir que a la *educación* ya que es un problema eminentemente formativo[1],

b) Luego, la Educación para la Comunicación en tanto campo de estudio ha sido desarrollado desde hace varias décadas: ¿Qué temáticas nuevas aborda? ¿Qué nuevos aportes nos brinda? El entorno social y cultural actual está constituido por multiplicidad de tecnologías que convergen, que transmiten información con texto escrito, con imágenes y sonidos… todos códigos con significaciones específicas. En este contexto hoy adquiere renovada relevancia formar sujetos críticos frente a los medios, puesto que la multiplicación de tecno-logías y las posibilidades de acceso, las convergencias culturales-tecnológicas (transmedia) hacen que sean cada vez más los "espacios formativos", configuradores de las subjetividades y más necesarias la disposición de herramientas, estrategias y actitudes para asimilar la información circulante en estructuras de conocimiento. Por todo ello, ¿sólo debe abordar y profundizar, como objeto de estudio, la acción de los medios masivos y de las tecnologías en general sobre/en los sujetos y la sociedad? En este sentido, Educación para la Comunicación, ¿es sinónimo de Educación para los medios (formación crítica de los receptores)? O ¿debemos pensar en un enfoque más amplio que subsuma las TIC al análisis crítico de la realidad? Que no empodere a estas tecnologías como "la realidad", sino como unos de los medios para conocerla. Es decir, que dé cuenta de una realidad que incluye pero que es mucho más amplia, compleja y profunda que las tecnologías. Dicho de otra manera y apelando al

histórico aporte de McLuhan es cierto que, en gran medida el medio es el mensaje, pero también es cierto que el mensaje proviene de una realidad no mediada, de una realidad vívida (individual y socialmente), sentida, pensada, constitutiva de la ideología emergente de una extensa historia de luchas, que sin duda incluye desde la TIC más primitivas a las mutaciones actuales.

Es evidente que estas cuestiones han constituido una fuerte preocupación en el campo, por lo que se han desarrollado múltiples propuestas formativas con distintas denominaciones. Como dice Aguaded Gómez y Cabeo (1995):

> "Si bien hay un gran consenso mundial, tanto en la necesidad de poner en marcha programas de Educación para la Comunicación, como en los objetivos y metodologías de los mismos, hay en cambio
> una gran variedad de denominaciones para titular esta importante parcela curricular. Mientras que en el mundo anglosajón, parece imponerse el término «Media Education» y en la órbita francófona «ÉducationauxMédia» y en portugués «Educação para os Média; en nuestro ámbito -español-, debido tanto a la diversidad de corrientes ideológicas que sustentan los programas, como por la dificultad de hallar una designación homogénea, se ha optado, al menos por el momento, por denominaciones abiertas (Margalef, 1994; Miranda, 1994):Educación para los Medios de Comunicación, Educación en materia de Comunicación, Educación para el uso de los Medios de Comunicación, Educación para la Comunicación, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación para la Recepción Activa/Crítica, Lectura Dinámica de Signos, Pedagogía de la Imagen, Pedagogía de los Audiovisuales, Educomunicación, Educación para la Alfabetización Audiovisual, Educación de la Percepción, Pedagogía de los Medios, Educación para la Televisión" (p. 22-23).

c) La Educación con los medios y a través de los medios es una temática dentro del campo de la Educación para la Comunicación que se enfoca en cómo enseñar con medios y tecnologías como recursos didácticos para enseñar multiplicidad de temas, poniendo énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ¿ello la convierte en Tecnología Educativa? ¿Por qué? Si no es así, ¿cuál es la diferencia?

En síntesis, esperamos delinear algunos aspectos de lo nuevo y de lo no tan nuevo, pero desconocido de este campo de estudio.

Aproximaciones a la delimitación del campo de la Educación para la Comunicación, razones y perspectivas.

En primer lugar resulta imprescindible precisar, aunque sea brevemente, los ámbitos y modalidades educativas (especialmente los primeros), ya que estos brindan el continente en el que se inscribe el campo disciplinar. Habitualmente hablamos de tres ámbitos educativos/formativos: formal, no-formal e informal.

El ámbito formal tiene una extensa historia si la asociamos a la sistematización del hecho educativo. También sobre el ámbito no formal podríamos llegar muy lejos en el tiempo (al punto de fusión con el formal), aunque la proliferación significativa de esta práctica u organización educativa encuentra su inicio a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX en, generalmente, la enseñanza de una amplia variedad de oficios en la modalidad a distancia, ofertas difundidas básicamente por medios gráficos populares. Entrando en los años 60 se produce un incremento significativo de estas nuevas ofertas educativas que complementan o se hacen cargo de formaciones específicas no atendidas o atendidas parcialmente por la educación formal. Sin duda estas ofertas "rompen" el monopolio educativo de la educación formal que comenzaba a ser cuestionada a nivel mundial. Las nuevas ofertas también comienzan a prestigiar este tipo de enseñanza (educación) específica. Todo lo cual da pie al origen del término "Educación No Formal", el que se remonta a 1967, al documento base dirigido por Coombs a solicitud de la UNESCO, con motivo de la "International Conference on World Crisis in Education". A partir de allí comenzó una intensa producción teórica.

La aparición, y lenta aceptación del concepto de educación no formal –al que ahora agregamos el de educación informal-, significó "un cambio de ciento ochenta grados en la concepción epistemológica del hecho educativo, generalmente limitada y sesgada al universo de la escuela" (Sirvent y otros, 2006: 113). Sin duda este cambio en la concepción y delimitación de la educación en tanto objeto de estudio amplía la concepción de educación a la de un proceso que se da en diferentes ámbitos y a lo largo de toda la vida. De aquí surge el concepto de "Educación Permanente"[2]. Esto genera además -siguiendo a Sirvent-, la necesidad de nuevas políticas educativas, que también consideramos pertinentes e imprescindibles que desarrollen acciones orientadas a la "intervención" en el

ámbito informal, por ejemplo y entre otras, orientadas a la *regulación* de los medios de comunicación (en adelante TIC).

Si bien no podemos detenernos en esta sistematización, es pertinente indicar que sobre esta re-conceptualización hubo, y sin duda siguen habiendo, miradas discordantes, pues esta cuestión no se refiere sólo a una actualización conceptual por el tránsito del tiempo. Para zanjar este paso, coincidimos con López Herrerías (1996) que negar esta apertura de la sistematización educativa es un planteo de "otros tiempos epistemológicos, metodológicos y culturales". Avanza luego al indicar que la negación mantiene "un subliminar descompromiso con las experiencias ajenas a la escuela, que pueden ser otra educación" (p .40)

Llegado a este punto entendemos que la educación informal[3] que se da en todos los espacios de la vida cotidiana, merecería una sistematización de la diversidad de aportes que brindan conocimientos acerca del entorno tecnológico de los sujetos. Aportes referidos a los aprendizajes a partir de los videojuegos, de la televisión y sus distintos géneros, del uso de las aplicaciones informáticas y las redes para la producción de mensajes y conocimientos. A su vez, en el campo comunicacional existe un fructífero e insoslayable desarrollo de teorías que posibilitan la comprensión del ámbito informal y del entorno tecnológico. En este sentido, el desafío es cómo la educación formal y el campo educativo en general, los re-significan en pos de una formación ética-política.

Aportes al ámbito educativo informal: teorías de la comuni-cación

En línea con lo indicado en el párrafo anterior avanzamos desde nuestra mirada en algunos aportes de las teorías de la comunicación que fundamentan nuestra propuesta. Los trabajos sobre el "impacto" de las TIC comenzaron a fines del siglo XIX y principios del XX. La diversidad y cantidad de estudios, así como de concepciones teóricas presentes a lo largo del tiempo, ha sido extremadamente profusa. A modo de síntesis, se ha transitado desde lo que hemos denominado las teorías del impacto a las teorías del escudo,[4] con las que tratamos de sintetizar las opciones que le otorgaban a los medios un poder absoluto en el moldeamiento social, hasta aquellas que relativizan tal impacto dada la capacidad selectiva y

analítica de las audiencias a la hora de recibir los mensajes, transitando por opciones intermedias.

En el libro referido realizamos un amplio recorrido por diferentes teorías para concluir que el impacto existe, sea de manera directa o indirecta, por emisión y/o recepción consciente o inconsciente, con mayor o menor rapidez, de manera abrupta o insignificante. Pues las personas situadas socialmente, siguiendo a Morley (1996) en la perspectiva de los estudios culturales, ya han sido configuradas por la cultura en la que crecieron –educación informal- y, desde allí, con las competencias que culturalmente se promovieron desde el punto de vista instrumental, hasta los valores transmitidos desde el punto de vista ideológico, las personas despliegan diferentes "escudos" (deficitarios por cierto dada las condiciones estructurales y la educación formal recibida) merced a los procesos selectivos condicionados, y resignifican los mensajes conforme a sus limitadas posibilidades. Mensajes construidos esencialmente con finalidad política-comercial dirían los frankfurtianos (degradados y degradantes), orientados a segmentos específicos que terminan ratificando su condición de base[5]. En el acto de "recepción", el supuestamente desarrollado escudo, evita la disonancia cognitiva (Festinger, 1975), ya que la selección/apropiación (uso) persigue una finalidad gratificante para lo cual, a su vez, se fija la agenda "orientadora" (McCombs, 1995) promoviendo la existencia legítima de una realidad virtual que envuelve en un espiralado silencio toda voz disidente (Noelle Neuman, 2003) con lo cual se controlan las mismas, consolidando de esta manera los circuitos comunicacionales diferenciados[6], tan funcionales al statu quo.

De la descripción anterior el lector podrá inferir que nuestra posición se inclina a las miradas centradas en el "impacto", en rigor de verdad no es tan así, pero tampoco adherimos a las del escudo ciegamente. Sabemos que existen resistencias, pero advertimos que las mismas no se han desarrollado para la interpretación crítica de la diversidad de mensajes que nos llegan a través de las TIC; más aún, sabemos que esos mensajes van cambiando la forma de percibir el mundo de las diferentes comunidades, las que se ven articuladas en torno a discursos homogéneos que sincronizan a la sociedad. Y esta reflexión surge al

observar muchos aportes de la investigación latinoamericana que otorgan a la gente un poder antes insospechado.

Más claro aún,

> "Parte de la investigación latinoamericana descubrió que el receptor -el consumidor de los productos de la cultura de masas, también llamado usuario-, posee un poder antes insospechado para la crítica cultural: resemantiza, recicla, reacomoda, rechaza; ejerce el zapping -no sólo con la televisión-, se reapropia de los objetos ofrecidos por los otros. La alienación -al mismo tiempo que las ideologías, la política, los relatos omnicomprensivos o la historia- ha concluido: el mercado reúne en un nuevo Pentecostés" (Schmucler, 1997:.- 158)

Lo dicho hasta el momento (basado en la perspectiva clásica de la comunicación) podríamos ampliarlo a todas las TIC en general desarrolladas en los últimos 25/30 años, más allá de las particularidades de las nuevas tecnologías, de los nuevos procesos y del desarrollo de modos comunicativos antes insospechados (interactivos, horizontales, instantáneos, colaborativos). Ya no son sólo los medios clásicos los que influyen en la construcción de la opinión pública, entendida ahora desde la perspectiva psicológica: valores, actitudes y compor-tamientos. Por lo dicho es sumamente necesario desarrollar políticas educativas públicas a través de las TIC, que orienten la selección y abordaje de contenidos con fines formativos/educativos, como parte esencial de esta, ahora, sociedad educadora.

Resulta evidente y llamativo el escaso reconocimiento o desconocimiento del espacio informal por parte de los educadores. De esta manera las políticas educativas quedan restringidas básicamente al interior de las escuelas, y esto atenta contra la generación de políticas públicas tendientes a promover y garantizar derechos formativos que complementen la verdadera formación ciudadana en ámbitos extraescolares, ya sea a través de las TIC como de las múltiples alternativas sociales de promoción cultural, en el más amplio sentido de la expresión. Lo que también obstaculiza una adecuada Educación para la Comunicación desde el ámbito formal y, claro está, un limitado e inadecuado uso de las TIC en la enseñanza.

Sin duda, la afirmación del párrafo precedente es el sustrato que justifica la Educación para la Comunicación mientras que, en otro sentido, es la razón central

que sitúa el objeto de estudio de este campo en órbita de las Ciencias de la Educación. Si de centralidad se trata, es ella quien se percata de la necesidad de intervenir "sobre el alumno" desde el punto de vista formativo general para resignificar/resistir/concientizar en referencia a esta realidad comunicativa mediada y sus "efectos", con eje en la formación crítica de la ciudadanía. Mientras que las Ciencias de la Comunicación son las que plantearon desde su inicio la necesidad de intervenir "sobre los medios" en cuanto éstos son formadores centrales de la Opinión Pública, del "comportamiento" ciudadano (por no decir de la ciudadanía en general) y de gran parte de la construcción política de una sociedad[7].

Ambas ciencias observan el efecto de los medios. La *comunicación*, dados estos efectos, plantea la intervención política. La *educación*, dado los efectos, plantea la intervención formativa para promover un alumno/ciudadano/receptor "activo"; pero más aún, plantea -al menos desde nuestra perspectiva- la urgente necesidad de intervenir también políticamente para regular la acción de los medios desde una concepción pluralista fundada en el respeto a todo tipo de diversidad, atenta y centrada en el poder formativo de la ciudadanía y defensora de los principios democráticos.

Cerrar esta apertura pedagógico-disciplinaria al ámbito informal por no considerarla educativa, encierra en el fondo una restringida opción epistemológica al recortar el objeto de estudio a un ámbito restringido y conocido (ámbito formal y no-formal), donde los clásicos brindan seguridades. O representan actitudes conservadoras que no quieren pensar la educación como un espacio de resistencia social que también se desarrolla y se realiza fuera de los muros de la escuela.

Resultan por demás interesantes los planteos que se han desarrollado desde la conceptualización de "Ciudades Educadoras"[8], las que indican –entre otras cuestiones-, la necesidad de contribuir a la formación de sus habitantes, promoviendo el diálogo horizontal entre iguales, conjugando los factores necesarios para la "construcción de una sociedad del conocimiento sin exclusiones". Lo que implica no sólo el acceso a todas las TIC, sino, a la regulación política-educativa de las mismas.

Lo novedoso de esta mirada, tanto para el campo educativo como comunicativo, es la valorización del espacio educativo informal como un espacio educativo factible de planificación desde políticas públicas educativas. "El derecho a la ciudad educadora debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación"[9].

Más allá de las críticas que se puedan hacer a esta construcción teórica, que amplían el horizonte educativo en la dirección que proponemos, Salcedo (2008) cita a Dewey en un párrafo que sin duda orienta nuestra reflexión,

> "Es antirrealístico, en mi opinión, suponer que las escuelas pueden ser una institución 'principal' para producir los cambios de actitud y disposición de pensamiento y propósito que son necesarios para la creación de un nuevo orden social. Tal concepción, ignora la actuación constante de fuerzas poderosas fuera de la escuela que forman el espíritu y el carácter. Ignora el hecho de que la educación escolar no es sino una institución entre muchas y que en el mejor caso es, en algunos aspectos, una fuerza educativa menor" (p.178-179).

A esta altura del escrito queda claro que "la educación", tal como se interpreta habitualmente, se da en los ámbitos formal y no-formal. No obstante, vemos que en el ámbito "informal"[10] se producen infinidad de intercambios que instruyen, forman, ofrecen esquemas interpretativos, se transmiten valores, actitudes, etc., de fuerte impacto formativo, en línea o en contradicción con los objetivos de los otros ámbitos. Sin duda es éste un espacio formativo sobre el que avanzamos ahora recortando el análisis a la presencia de las TICs y su impacto en la formación de actitudes, valores, comportamientos y opiniones. Es el ámbito informal entonces el responsable de gran parte del "moldeamiento" social.

Educación para los Medios y/o la Comunicación como encuadre de la educación con medios

En el año 2004, luego de varios años de relevamiento de experiencias educativas que incluían diversas TIC (radio, diario, revistas, video, cine, televisión, computadora, etc.) pudimos elaborar (inductivamente) una sistematización de usos que dio como resultado diferentes dimensiones que dan cuenta del tipo de uso y

el para qué de los mismos, que hoy seguimos sosteniendo y revitalizando a la luz de los avances en el campo educativo y en el campo comunicativo[11].

En el marco de la Educación para la Comunicación, planteamos la diferenciación entre Educación en los medios, con los medios, a través de los medios y para los medios:

EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN: Los procesos comunicativos en tanto formativos del sujeto y por lo tanto objeto de estudio y reflexión ético-político

1. **Educación en los medios**: Las tecnologías/ los medios como objetos de estudio. *Ejemplos*: Enseñar a hacer un diario, un video o a usar la computadora y sus programas, aplicaciones y herramientas, etc.
2. **Educación con los medios / 3. Educación a través de los medios**

Las tecnologías/ los medios como vehículos de transmisión y recursos didácticos	
Ejemplos: Elaborar una revista para aprender temas de ecología y medio ambiente, aprender temas de historia con películas, etc.	*Ejemplos* La educación a distancia, las documentales televisivas sobre temas científicos, las campañas de alfabetización por radio y TV, etc.

4. **Educación para los medios**: Las tecnologías/ los medios como objeto de estudio crítico, como objeto de reflexión. *Ejemplos*: Formación del receptor crítico, lectura de imágenes, lectura crítica de medios, alfabetización audiovisual, etc.

Como se observa en este cuadro, la Educación para la Comunicación enmarca cuatro dimensiones: Educación en los medios, con los medios, a través de los medios y para los medios, siendo esta última la que involucra procesos de enseñanza-aprendizaje de actitudes críticas para analizar y consumir medios de comunicación o tecnologías. Si bien dentro de ella existen diferentes líneas de acción (alfabetización audiovisual, recepción crítica, recepción activa, etc. Charles y Orozco Gómez, 1990), todas se refieren a la recepción crítica de los medios de comunicación (sea de los mensajes, de los grupos de poder tras los medios, de las técnicas de producción, etc.). En este sentido, es sólo una dimensión puesto que la Educación para la Comunicación toma como objeto de estudio todos los procesos comunicacionales, incluyendo los diferentes dispositivos tecnológicos, los lenguajes y códigos, los procesos de emisión/producción como los de recepción en contextos culturales, sociales políticos y económicos específicos.

Al comienzo mencionamos que concebimos la educación como un proceso de mediación y construcción ético-política. Más precisamente, partimos de entender

la educación como una práctica social cuyo sentido está dado ***en, con y para la sociedad***. Siguiendo el pensamiento de Cullen (op.cit.), la educación tiene carácter de bien social en tanto es la que forma subjetividad social, a la vez que realiza una construcción social de conocimiento. La finalidad educativa es formar un sujeto autónomo pero no por ello un sujeto individualista. La autonomía no está sólo vinculada "al ser y hacer de la manera que uno quiera", sino que el sujeto para ser "él mismo" debe reconocer al otro, la diferencia con el otro, aprender del otro, todo lo cual justifica un reconocimiento de sí mismo. Está implícito en esto el valor a la diferencia, la solidaridad (no como mera compensación de las desigualdades), la tolerancia (no como mero soportar al otro, dejarlo ser sin importar): todas cuestiones éticas. Estamos pensando en el sujeto como "persona-más" y no como sujeto que piensa o es inteligente en solitario. El aprendizaje de un sujeto es 'la intersección del conjunto de personas-más en el cual participa" (Perkins, 2006: 148). **Se aprende con y de otros, a través de otros**.

Es fundamental reconocer y asumir un modelo pedagógico que no pierda la finalidad de la educación: el deseo de aprender y crear, ampliar la visión del mundo, de la realidad y del hombre, respetar las distintas perspectivas y puntos de vista, "querer" el conocimiento. Desde los fundamentos de este trabajo, se opta por un modelo crítico social-histórico, ya que este supone la recuperación de contenidos significativos-sociales en la enseñanza correlativamente con un aprendizaje socialmente distribuido. Entonces, no se trata de:

- Una educación ajustada a diferentes sujetos para respetar las diferencias y potenciar sus aptitudes y capacidades en pos de un desarrollo personal.
- De legitimar los "usos privados de la razón" a través de la virtualidad que permiten las TICs; en la actualidad se plantea como problemática educativa, el acceso y uso de las TICs para estar informado, continuar capacitaciones específicas, comunicarse con el mundo (todos con todos), ser parte de la globalización.
- Brindar conocimiento, entendido éste como valor de cambio e instrumentalización de la información en el marco de una mercantilización de la educación. Si lo concibiéramos así al conocimiento estaríamos planteando, por

ejemplo, que la escuela debe ser funcional o eficiente que para el sistema social, económico y político, a través del acceso a las TICs y por ende a la información para no "quedar fuera del mundo". Subyace en ello que para tener información, riqueza y poder para una sociedad justa y equitativa, es necesario competir por todo ello con las reglas de juego del mercado.

En síntesis, la educación no debe alejarse, como espacio público que es, de la ética y de la política en tanto éstas son cuestiones que esencialmente la constituyen en asunto público. Como afirma Cullen (op.cit.) "la democracia exige entender que el espacio público se define como espacio educativo, para enseñar y aprender consensos y disensos" (p.85). Y el espacio público de lo educativo no es sólo la educación formal o institucional.

Por ello las definiciones que dimos al comienzo: *educación* como un proceso de mediación y construcción ético-política, y *comunicación* como un proceso social permanente de involucramiento intersubjetivo. De este modo, Educar para la comunicación supone un proceso de reflexión y autorreflexión de los procesos comunicacionales en el que los sujetos nos vemos involucrados, pues si solo se refiere a analizar los medios de comunicación, estamos situando al sujeto fuera de un proceso complejo de "permanente re-significación y redefinición de fuerzas" (Salinas, 1989).

Retomando el cuadro, y vinculado a lo que entendemos por Educación para la Comunicación, es necesario aclarar qué tipo de experiencias incluye esta sistematización atendiendo los ámbitos y modalidades desde el punto vista estrictamente educativo.

Dicha sistematización desarrollada inicialmente a partir de experiencias en el ámbito formal, también resultó ser pertinente para sistematizar otro tipo de prácticas referidas a los ámbitos no formales e informales y a la modalidad a distancia. Además de las experiencias recopiladas, comenzamos a ver que "viejas" experiencias (por ser desarrolladas en otras décadas) que utilizaban diversas TICs, o donde éstas se conformaban en objeto de estudio, propias del campo de la comunicación popular, comunicación alternativa, dialógica, horizontal, de base, liberadora, etc., así como de la educación popular, también podían ser incorporadas

en las dimensiones establecidas las que nos permitían realizar un análisis estrictamente educativo o pedagógico.

Más claramente: por ejemplo, aquellas experiencias de diarios y radios barriales y comunitarios de 1970 y 1980, no sólo eran propuestas alternativas al sistema de comunicación hegemónico, sino también propuesta educativas en medios, con medios y para medios. Recordemos algunas definiciones de este campo:

> "La comunicación popular, alternativa, es el proceso de interacción que se da dentro de un grupo de seres humanos, con el propósito de recuperar su significado, su memoria histórica, su vida cotidiana y su experiencia humana de la realidad; para estructurar estos significados como guías de acción vital, con la participación popular y la capacitación para elaborar, controlar, conducir, ejecutar y evaluar su propio proyecto; que dan lugar a diversos niveles, formas y técnicas de la comunicación popular, alternativa y participativa" (Merino Utreras, 1988:19).

> "La comunicación será alternativa en la medida en que asuma la complejidad de esos procesos, si junto al lenguaje del medio se investigan los códigos de percepción y reconocimiento, los dispositivos de enunciación de lo popular, códigos y dispositivos en los que se materializan y expresan confundidos ya la memoria popular y el imaginario del pueblo" (Martín Barbero, 1980: 17).

Sólo estas definiciones dan cuenta de la preocupación y el sentido de las prácticas en este campo (cualquiera sea el ámbito, aunque estas experiencias inicialmente se radicaron en espacios no-formales e informales), de manera tal que se utilizaban los medios para comprenderlos críticamente, se **educaba con medios para formar receptores críticos** (educación para los medios, desde nuestra conceptualización), también se utilizaban para enseñar contenidos específicos y para que, además, se pudieran producir mensajes con ellos. El propósito de otorgar voz a los sin voz era fundamental en cualquiera de las acciones que se emprendieran, el propósito era, diríamos hoy, el de empoderar a los sectores populares. En ellas se sostenía que el receptor aprendía a ***pensar*** críticamente sobre los medios a través de estas experiencias. De allí que se las englobara en la denominación "Educación con los medios" desde la formación crítica en el campo comunicacional. Sin embargo, siendo estrictos en el significado de las palabras y desde el campo educativo, en la educación con medios no necesariamente se aprende a ser crítico con los medios. El medio como recurso didáctico es sólo eso:

un canal de transmisión y en todo caso lo que tendremos que atender es el modelo educativo subyacente del proceso de enseñanza para saber si orientamos un proceso reproductivo o libera-dor/emancipatorio/crítico.

En educación para los medios, los mismos medios son el canal y el objeto de estudio de manera tal que se enseña sobre el funcionamiento, o bien la organización, o bien las relaciones de poder que subyacen en el manejo y producción de los medios masivos y tecnologías en general. Pero no necesariamente el sujeto aprende a ser crítico sino solamente a analizar los medios de comunicación. Es decir, para aprender a ser crítico se requiere un proceso de enseñanza aprendizaje que permita apropiarse de estrategias y actitudes que le permitan al sujeto tomar distancia, tomar conciencia de sus propias creencias y valores para posteriormente tomar posición frente a los medios.

Y más aún, más allá de la diferencia del "rol" o lugar que ocupa el medio o tecnología en el proceso, también es esencial revisar los supuestos educativos de esas experiencias para alcanzar una comprensión total del asunto.

Cuando se analizan los supuestos educativos de estas acciones y se comparan con lo efectivamente realizado, se encuentran contradicciones que dan cuenta de la desarticulación teórico-ideológico que se producía entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación, atravesados ambos campos por los ámbitos de realización. Por un lado, existía en el sistema educativo formal una visión desarrollista e instruccional (tecnológica), contraria (o diferente) a la visión que se desarrollaba en la educación no-formal e informal, donde Freire -entre otros- establecía las bases de una educación popular altamente participativa, con una concepción constructivista y dialéctica del hecho y finalidad educativa. En materia comunicacional sucedía algo análogo, mientras el sistema de comunicación se basaba también en concepciones desarrollistas, su modelo comunicativo era funcionalista y difusionista. En lo que hace a la comunicación popular los supuestos tenían similar sustento propositivo y metodológico al educativo, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, Ramiro Beltrán, Díaz Bordenave entre otros tantos, fueron quienes desarrollaron diferentes modelos de comunicación popular centrados en la

horizontalidad, el diálogo, etc. supuestos y condiciones necesarios para una comunicación liberadora.

Las contradicciones aludidas, propias de campos disciplinarios en los que resonaban los grandes planteos políticos y epistemológicos, no siempre conducían a un detenido análisis de los supuestos que subyacían al proceso de enseñanza-aprendizaje en las acciones llevadas a cabo. Esas experiencias no siempre fueron analizadas desde supuestos pedagógicos, incurriendo en muchas ocasiones en contradicciones entre los propósitos emancipatorios políticos-comunicacionales y los "modelos" o acciones educativas con las que se pretendía lograr esos objetivos. Es decir, varias de las experiencias del campo de la comunicación popular o alternativa (o cualquiera de las otras denominaciones que recibieron estas acciones de transformación político comunicacional) no repararon en que las propuestas educativas que implementaban ponían en juego supuestos distantes con los objetivos buscados: objetivos emancipadores con estrategias educativas transmisoras. Dicho lo anterior, cabe aclarar que ese tipo de contradicciones aún se sigue observando frecuentemente, especialmente en las aulas del sistema educativo formal.

Lo dicho debe ayudarnos para comprender que:

1) la Educación **con** los medios parece no darle la suficiente importancia a lo que política y culturalmente significan los medios en la sociedad y específicamente en la formación del ciudadano. Sólo parece centrase en la enseñanza del tema en cuestión y el medio es un mero recurso. Aunque habría que preguntarse si en este tipo de actividades es necesario que también se enseñe a hacer un análisis crítico del medio, sus formas de codificar el mensaje y lo que dice en el mensaje. Como señalamos más arriba, educar para la comunicación no se limita a enseñar a realizar análisis crítico de los medios y sus mensajes sino fundamentalmente supone enseñar a ser crítico con cualquier proceso comunicacional y mensaje. De este modo educar con los medios requiere estar atento al sentido ético político del proceso educativo, específicamente al proceso de enseñanza. Si además el docente posee conocimientos sobre los medios y lenguajes más crítico será aún el tema transmitido. Desde la

Educación **para** la Comunicación, tal como la entendemos, la cuestión de enseñar a pensar, a realizar procesos meta-cognitivos-emocionales (autocrítica) está vinculado al proceso comunica-cional en sí y no en analizar críticamente los medios. Y eso en última instancia es una cuestión política, pedagógica y didáctica.

2) En el caso de la Educación **para los medios** parece no darle la suficiente importancia a las estrategias y metodologías educativas que se ponen en juego en cualquier acción formativa (fundamentalmente en las que se llevan a cabo según objetivos explicitados, ámbito formal y no formal). En ellas subyace una concepción de aprendizaje y de enseñanza, y por ende de sujeto y sociedad con miras a un tipo de sociedad que aparentemente no son tenidas en cuenta. Es decir, es necesario pero no suficiente tener clara la finalidad política comunicacional de la formación de sujetos para determinado tipo de sociedad. Resulta ineludible también una reflexión educativa.

La Tecnología Educativa y Educación con los medios

La **Tecnología Educativa** constituye un campo disciplinar proveniente del campo de las Ciencias de la Educación y es la más cercana al campo de la **Educación con medios**. Para comprender esta relación, veamos sintéticamente el recorrido histórico de la Tecnología Educativa.

El campo de la tecnología educativa es un campo de estudio cuya conceptualización ha variado desde los años sesenta hasta la actualidad. Esta evolución supone distintas perspectivas teóricas-instrumentales aún vigentes que nos permiten identificar diferentes usos educativos de los medios.

Pere Marqués Graells (2007, citando a Ma. Paz Prendes) señala que dicha evolución va

> "desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza centrado en la solución de problemas, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza que no sólo habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento" (web: http://peremarques.pangea.org/tec2.htm).

De esta manera, tenemos enfoques:

- bajo la perspectiva técnico-empírica:
  - los medios instructivos,
  - la enseñanza programada,
- bajo la perspectiva mediacional:
  - la interacción simbólica,
  - enfoque curricular contextualizado
- Enfoque crítico-reflexivo

Los enfoques suponen perspectivas sociales diferentes, y por lo tanto la incorporación y el uso de los medios conllevan supuestos y consecuencias diferentes. Es evidente que detrás de cada enfoque hay una opción teórica e ideológica. De igual manera, existen estos enfoques en la educación en, con y para los medios, aunque no se hayan explicitado pero si deducido del tipo de prácticas. Lo hemos observado en algunas experiencias de educación para los medios o de educación del receptor crítico.

	Enfoque educativo instrumental	**Enfoque educativo interpretativo**	**Enfoque educativo Critico**
Educación en los medios	Proceso de enseñanza – aprendizaje con énfasis en el recurso/tecnología acompañado de actividades repetitivas, con conductas observables	Proceso de enseñanza – aprendizaje con énfasis en los procesos internos del sujeto, contextualizado en el grupo de aprendizaje	Proceso de enseñanza – aprendizaje con énfasis en el sujeto, su contexto social y cultural, su situación política económica y los factores socioeconómicos
Educación con los medios			
Educación para los medios			

Desde nuestra perspectiva, el enfoque crítico reflexivo de la Tecnología Educativa es el más próximo a en el que se plasma la concepción de Educación para la Comunicación, puesto que parte de una perspectiva crítica de la educación y la comunicación. En este sentido, resulta apropiado tomar algunos de los supuestos que menciona Manuel Área Moreira (2009) para rever la conceptualización de Tecnología Educativa:

> "La Tecnología Educativa es un espacio de conocimiento pedagógico sobre los medios, la cultura y la educación en el que se cruzan las aportaciones de distintas disciplinas de las ciencias sociales.
> La Tecnología Educativa es una disciplina que estudia los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura mediados tecnológicamente en distintos contextos educativos.

> La Tecnología Educativa debe partir del análisis del contexto social, cultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre los sujetos y la tecnología" (pp. 9-20)

A esta altura podemos observar que la Educación con los medios en tanto constituye una dimensión de la educación para la comunicación, supone un uso de medios como recursos didácticos en ámbitos educativos formales y no formales (y hasta informales). En tanto la Tecnología Educativa, como campo estrechamente vinculado a la Didáctica y la Pedagogía (campos que se ocupan esencialmente de la educación formal), se centra en cómo enseñar con tecnologías aprovechando el potencial de ellas para el aprendizaje en el ámbito educativo formal.

Reflexiones finales

Esperamos que este trabajo sea de utilidad para clarificar esta compleja trama de relaciones producida en torno a este campo de intersecciones disciplinarias que tratan de abordar problemas en los que cada campo puede aportar, de hecho poseen suficiente reflexión y experiencia.

En el título dejamos entrever la preocupación respecto a si hay algo nuevo en Educación con medios y Educación para la comunicación. Esperamos que a lo largo del texto hayamos delineado lo no tan nuevo y lo nuevo en estos temas.

Desde nuestra perspectiva ideológica y teórica, algunas cuestiones no tan nuevas son:

- la necesidad histórica cada vez más relevante de realizar un profundo diálogo entre quienes trabajan en el campo de la Comunicación (periodistas, comunicadores populares, comunicadores en general) y quienes trabajan en el campo de la Educación (docentes de todos los niveles, ámbitos y modalidades educativos)
- la preocupación por la Educación para la Comunicación, cada vez más necesaria ante el desarrollo y expansión de las tecnologías y sus respectivas convergencias socioculturales configuradoras de subjetividades y ciudadanía.

Algunas cuestiones nuevas son:

- la necesidad de revisar el campo tomando los aportes del campo educativo, puesto que en esencia la Educación para la Comunicación es un problema eminentemente formativo.
- La necesidad de superar la mirada de la criticidad a partir del análisis de la organización, estructura, códigos y mensajes de los medios, puesto que el proceso comunicacional es más amplio que los dispositivos tecnológicos que utiliza. En este sentido, el estudio crítico de los medios masivos y de las TICs en general, es sumamente necesario pero no suficiente para la formación de una ciudadanía crítica. Por ello, la educación con medios adquiere renovada importancia, puesto que los medios son recursos didácticos para formar sujetos críticos. Y dicha formación no pasa únicamente por el análisis crítico de los medios, sino fundamentalmente por la perspectiva teórica e ideológica con que se enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el texto hemos aportado algunas reflexiones sobre la incoherencia entre objetivos y el desarrollo de estrategias educativas. De este modo la Educación con medios es una dimensión dentro de la Educación para la Comunicación, junto a la educación para los medios (análisis críticos de los medios como tema y objetivo) y el abordaje de todas estas dimensiones debe ser desde una mirada socio-histórica y cultural crítica.
- La necesidad de distinguir cuál es el objeto de estudio de la Tecnología educativa y el de la Educación para los medios para poder realizar aportes mutuos a partir de los avances teóricos y prácticos en cada uno de ellos.

En síntesis hemos querido reflexionar sobre las fronteras, difusas, en todos los campos y dimensiones presentadas aquí que, más allá de tratar de fijarlas (limitarlas o delimitarlas) es necesario considerar para lograr complementaciones clarificadoras cuyo resultado sea un accionar técnico eficiente y político comprometido con una sociedad que debe reconocerse a sí misma desde la autonomía cultural, para promover una superación no condicionada por las modas teóricas ni por el mundo de bijouterie tecnológica que nos lleva a un extrañamiento del que difícilmente podamos salir. Nuestro propósito ha sido reflexionar sobre algunas cuestiones que visualizamos como "viejas". En términos de Ambrose Bierce

(1911) todavía hay mucho por observar y aprender, aunque no lo parezca así en primera instancia. "…cuántas cosas viejas hay que no conocemos".

Recibido: 05/04/2016

Aceptado: 16/05/2016

Notas

[1] Aunque hay quienes consideran que a la Comunicación, al entenderla -tal como adelantamos en el inicio- como el proceso social "natural" de involucramiento intersubjetivo a través del que se construye la realidad. Especialmente si nos situamos en el espacio no-formal e informal, donde muchos comunicadores interpretan su acción como educativa.

[2] "Como proceso continuo, que prosigue durante toda la vida, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; logrando el máximo desarrollo individual y social que les sea posible, y englobando todo tipo de experiencias y actividades que sean o puedan ser portadoras de educación" (Cabello Martínez citado en Esteban Ibañez, M., 2002).

[3] A la que sólo para este cometido la consideramos análoga a todos los procesos de formación o conformación de los sujetos.

[4] Al respecto el lector puede profundizar en Landivar y Floris (2004).

[5] Tal como dice Habermas (1994), "Si quisiera compendiarse en una frase la finalidad propiamente dicha de la ideología de la cultura de masas, habría que referirse a ella como parodia de la frase conviértete en lo que eres: como abusiva reduplicación y legitimación de la situación existente, con embargo de toda trascendencia y crítica" (pp.241-242). El autor afirma que esta función de la ideología es "forzar a la conformidad con las circunstancias existentes" (p.241).

[6] Análogos a los "Circuitos Pedagógicos Diferenciados".

[7] Aquí recomendamos un texto que sistematiza con suma claridad y precisión los aportes de las diferentes miradas de la sociología, la política y la comunicación respecto al "impacto" de los medios en la sociedad desde una perspectiva histórica es el de PRICE, V. (1994).

[8] Ver "Carta de Ciudades Educadoras" surgida en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, modificada en los Congresos de Bolonia (1994) y Génova (2004) en "En Educación y vida humana: 20 años de ciudades educadoras". Edit. Santillana, Barcelona, 2008.

[9] La Ciudad Educadora y del Desarrollo Comunitario es aquella ocupada en movilizar a todos los agentes "educativos" que existen en su territorio en todo tipo de instituciones (escuelas, Clubes, Medios de Comunicación, Instituciones de la sociedad civil en general) y organizaciones diversas (políticas, religiosas, comunitarias orientadas a la economía, la solidaridad en diferentes formas, etc.) que transmiten y/o promueven comportamientos, valores y conocimientos, propiciando prácticas sociales orientadas a diversos aprendizajes ciudadanos, esto es, a educar a la población.

[10] El que fue definido inicialmente "como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente" (Sirvent. 2006: 6)

[11] La primera sistematización fue publicada en Landivar, T. y Floris, C. (op. cit.)

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED GÓMEZ, I Y CABERO, J. (1995) *La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano*, La Rábida, Universidad Internacional de Andalucía.

AREA MOREIRA, M. (2009) *Manual electrónico: Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de la Laguna.

BARBERO, J. M. (1980) *Retos de la investigación de comunicación en América latina*, Cali, junio de 1980, En: https://educacionnohegemonica.wordpress.com/algunas-definiciones-de-comunicacion-popular-yo-alternativa/

BIERCE, A. (1911) *Diccionario del Diablo*, Estados Unidos. Editores: S. T. Joshi, David E. Schultz.

CHARLES, M. Y OROZCO, G. (Comp.) (1990) *Educación para la recepción. Una lectura crítica de los medios*, Trillas, México.

CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Paidos, Buenos Aires.

ESTEBAN IBÁÑEZ, M. (2002) *La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales*. *Quaderns digitals,* Monográfico Educación Comparada, n°38. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net

FESTINGER, L. (1975) *Teoría de la disonancia cognoscitiva*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

HABERMAS, J. (1994) *Historia y crítica de la opinión pública*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

LANDIVAR, T. Y FLORIS, C. (2004) *Educación para la Comunicación: Una necesidad Pedagógica del siglo XXI,* Universidad Nacional del Centro, Tandil.

LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1996). Tratado de Pedagogía Social y Cultural. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi,

MARQUÉS GRAELLS, P. (2007) *Tecnología Educativa*. Disponible en: http://peremarques.net/

MCCOMBS, M. EVATT, D. (1995) "Los temas y los aspectos: explorando una nueva dimensión de la agenda setting", en *Comunicación y Sociedad*, Vol 8 Nro. 1. Universidad de Navarra, Pamplona.

MERINO ULTRERAS, J. (1988) *Comunicación popular, alternativa y participatoria. Manual Didáctico de CIESPAL*. En https://educacionnohegemonica.wordpress.com/algunas-definiciones-de-comunicacion-popular-yo-alternativa/

MORLEY, D. (1996) *Televisión, Audiencias y Estudios Culturales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

NOELLE-NEUMANN, E. (2003*) La espiral del silencio. Opinión pública: Nuestra piel Social,* Paidós Comunicación, Barcelona.

PRICE, V. (1994) Opinión Pública: Esfera Pública y Comunicación, Paidós, Comunicación Barcelona.

SALCEDO, M. (2008) "Una reflexión crítica de ciudad educadora" En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, Universidad de San Buenaventura, Cali Colombia. pp. 91-107.

SALINAS, R. (1989) Comunicación y Poder. Ediciones Don Bosco Argentina, Buenos Aires.

SCHMUCLER, H. (1997) "La investigación: lo que va de ayer a hoy", en "*Memoria de la Comunicación"*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

SIRVENT, M. T. Y OTROS (2006) "Revisión del Concepto de educación No Formal*". Cuadernillo de la Cátedra: Educación No Formal: Modelos y Teorías*. Bs.As. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro

How has Media Literacy evolved in the last 35 years. Thinking about the future

Roberto Aparici[*]

Agustín García Matilla[**]

Resumen

Este artículo sirve de crónica de lo ocurrido en el contexto de la educación mediática a lo largo de los últimos 35 años, a través de la mirada de dos educomunicadores que, desde 1981, no han dejado de colaborar en múltiples iniciativas entre las que destaca un curso multimedia, producido en la UNED que fue pionero en España: Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales (1987). Este diseño multimedia fue un referente para la educación mediática durante más de un cuarto de siglo. Roberto Aparici y Agustín García Matilla pudieron difundir muchas de las ideas de algunos de los pioneros más importantes de la educacomunicación de América y Europa y a lo largo de estos años han impulsado ambiciosos proyectos que les han permitido recordar a los grandes pioneros de la educomunicación y trabajar, creando escuela, al lado de muchos brillantes colegas de toda Iberoamérica. Eso no es óbice para pensar en el futuro.

Palabras Clave: Educación; comunicación; educación mediática; competencia mediática; alfabetización multimedia.

Abstract

This article may be used as a report of the evolution of media education in the last 35 years. Educommunicators have looked into this matter since 1981, and have worked in a vaiety of projects, among wich a multimedia course: Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuals. Made in the UNED (Spanish Open University), was pioneer in Spain. This Multimedia Course has been a referent for media literacy for more than 25 years. R. Aparici and A.G. Matilla have spread a great deal of the theories of some American and European educommunicators and have boosted ambitious projects together with some brilliant colleagues from Latin America. This should not be a reason to forget about these studies in the future.

Key words: Education; communication; media literacy; multimedia; audiovisual technology.

[*]Doctor en educación. Profesor Titular de Comunicación y Educación y Director del Máster Comunicación y Educación en la Red en la UNED. Coordinador de la Cátedra de Educomunicación "Mario Kaplún" en el CIESPAL.E-mail: raparici@edu.uned.es

[**] Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense, Titulado en Realización por el Instituto Oficial de Radio y Televisión (IORTV), de España. Catedrático de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid. E- mail: agustingmatilla@gmail.com

Introducción

Este artículo resume los 35 años de colaboración de dos investigadores que tuvimos la suerte de conocernos en un momento en el que España trataba de cerrar una primera etapa de su transición política, tras 40 años de dictadura; por su parte, Argentina pasaba por los peores años de plomo de una terrible dictadura militar. Ese encuentro entre un argentino y un español que partían de contextos tan diferentes se vio sellado por una intuición común: que la educación y la comunicación debían ser aliadas en algo más que una mera yuxtaposición de áreas de conocimiento.

Nos conocimos gracias a la mediación de Aurora Blanco, una extraordinaria profesional del antiguo Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (suprimido por un decreto del gobierno de 1980), que era el organismo español del que dependían todos los institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) de España. En aquella época muchos de los profesionales que trabajaban en esos institutos estaban integrados en la Asociación de Tecnología Educativa que celebraba encuentros anuales por los que pasaron expertos internacionales como Antoine Vallet o Jean Cloutier. En algunas de aquellas reuniones tuvimos ocasión de polemizar con colegas que defendían una visión de la tecnología desde una perspectiva sumamente conductista y dogmáticamente tecnologicista. Sin embargo ese período fue fundamental para descubrir a algunos de los grandes pioneros americanos y europeos de la pedagogía de la comunicación y entablar amistad con estudiosos españoles como Mariano Cebrián Herreros (1978) –con quien mantendríamos una fructífera colaboración durante más de 25 años-.

La comunicación popular y la influencia de los pioneros europeos

Por aquellos años la Comunicación Popular daba continuidad a las ideas de Paulo Freire (1967) y de su visión "concientizadora" de la educación. Medios de comunicación como la radio o el cine se concibieron como importantes instrumentos útiles para una educación llamada a transformar el mundo. Nombres como los de Mario Kaplún (1985) o Juan Díaz Bordenave (1980) reivindicaban la radio como un medio al servicio de lo que el propio Kaplún

denominó *El comunicador popular*, que dio nombre a su vez a un libro del mismo título en el que se recogían ideas críticas frente al modelo vertical de comunicación educativa que tanto Freire como Díaz Bordenave habían denominado "educación bancaria". Estos tres autores reivindicaban a su vez un modelo procesual de educación y comunicación capaz de superar a los tradicionales modelos bancario y conductista, que se imponían tradicionalmente en muchos de los sistemas educativos del mundo.

Curiosamente, las lecturas de estos autores nos llevaron a descubrir el papel de pedagogos europeos como la italiana María Montessori, el belga Ovide Decroly y, sobre todo, del francés Celestin Freinet (1927) que ya en la década de los años veinte del pasado siglo había roto con los muros del aula para promover el papel activo de los escolares con la creación de textos libres y la utilización de la imprenta escolar como uso tecnológico al servicio de una Escuela Nueva que promovía un método de enseñanza natural. Muchos años después, las escuelas de todo el mundo inspiradas por Freinet adoptarían la producción de "video-cartas" como fórmula de intercambios comunicativos audiovisuales entre centros escolares de numerosos países.

Décadas después, también en Francia, Antoine Vallet (1977) mostraría la necesidad de alfabetizar en los nuevos lenguajes de los medios audiovisuales al definir el concepto de *Langage Total.* Su libro del mismo título, en español El Lenguaje Total, se reeditó en España en la década de los años setenta del pasado siglo y representó un hito que abrió las puertas a lo que mucho más tarde se definiría como educación mediática. Su discípulo Francisco Gutiérrez (1973), sería el encargado de extender la pedagogía del Lenguaje Total en toda América Latina.

La investigadora que más influyó en esa época en nuestra concepción de la pedagogía de los medios de comunicación, fue sin duda Geneviève Jacquinot. Discípula del semiólogo francés, Christian Metz, Jacquinot (1979) escribió un texto fundamental titulado *Image et pedagogie* que fue inspirador de todo el trabajo de colaboración que emprenderíamos a lo largo de la década de los ochenta.

En ese mismo periodo, profundizamos en la lectura de autores como Ernst Gombrich, Erwin Panofsky o Rudolph Arnheim, admiramos la mirada humanista de Umberto Eco, y quedamos fascinados por las intuiciones y la visión global de Armand Mattelart. Julia Kristeva nos descubrió el concepto de intertextualidad.

En España, autores como Rodríguez Dieguez (1977), Alonso y Matilla (1981), Santos Guerra (1984), Zunzunegui (1984), Villafañe (1985), Gubern (1987), de Pablos Pons (1986) serían también inspiradores de nuestro trabajo posterior y referentes a los que recurrimos en esos primeros años.

El texto *Una propuesta para leer la imagen en la escuela* editado por Cuadernos de Pedagogía (García Matilla, 1980) fue el germen de un trabajo posterior que nos llevaría a producir el Curso de Iniciación a la lectura de la Imagen y al Conocimiento de los medios audiovisuales. El diseño de los materiales de este curso multimedia se inició en la UNED en 1985 y comenzó a impartirse como diseño a distancia en 1987.

No podemos dejar de citar la extraordinaria experiencia que supuso poder formar parte de la primera Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen (OPPI) que se creó dentro de CERINTERFILM, el Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud de Gijón por iniciativa de Fabricio Caivano, codirector de la Revista Cuadernos de Pedagogía. Entre 1982 y 1984, Gijón facilitó el diálogo de representantes de muchas comunidades autónomas españolas: en Cataluña, experiencias tan diversas como Santa Coloma de Gramanet (Lluis Rey y Aurora Maquinay), Drac Magic (Marta Selva, Ana Sola, José Enrique Monterde) o de lo que sería el germen de TELEDUCA (Carme Mayugo); en Galicia, representantes de Cultura, Arquivo de Imaxe e Son (Luis Álvarez Pousa y Manuel González) y profesores como Miguel Vázquez Freire; de Aragón (José Antonio Gabelas); de Andalucía (Ignacio Aguaded, Enrique Martínez Salanova, Juan Antonio Ortega Carrillo); de la Comunidad de Madrid (Manuel Alonso, Luis Matilla y Antonio Campuzano); de Valencia (Ángel San Martín y Adolfo Bellido), etc.

Los años noventa del siglo pasado marcan el apogeo de la educación en comunicación con congresos mundiales que se organizaron en La Coruña en el marco de Pé de Imaxe, primero en la Escola de Imaxe e Son y luego en la

Universidad de La Coruña. Expertos como Miguel Vázquez Freire, Luis Álvarez Pousa, Manuel González, Xosé Bua, participaron activamente en estas iniciativas.

Precisamente fueron los representantes de la Comunidad valenciana quienes tomaron el relevo de las iniciativas anteriores fundando Cinema Jove, un certamen creado para recuperar el foro de reflexión que había supuesto la OPPI y para promover un concurso de producción de vídeo que tenía por objetivo premiar la creatividad de los jóvenes españoles. En estas actividades relacionadas con la pedagogía de los medios fueron figuras claves expertos como Adolfo Bellido, Mario Viché y Ángel San Martín.

Tuvimos la suerte de participar en todas esas iniciativas fundacionales y aportar nuestro grano de arena para que la reflexión sobre la pedagogía de la imagen tuviera continuidad.

Todas estas actividades fueron posibles porque había un marco normativo en los planes curriculares de los niveles no universitarios que permitían la inclusión de contenidos específicos sobre la comunicación, el cine, la televisión, el vídeo. Cada centro escolar podía potenciar actividades complementarias a los contenidos curriculares obligatorios y los profesores reclamaban ya una formación específica en este campo.

Un trabajo innovador en la UNED y en su proyección iberoamericana

A comienzos de la década de los ochenta, siendo todavía unos jóvenes veinteañeros recién licenciados, tuvimos la suerte de ser contratados por la UNED para integrarnos en su Dirección Técnica, que era la encargada de la producción de los programas radiofónicos de esta institución. En esa época el Rector de la UNED era Tomás Ramón Fernández Rodríguez.

El Director Técnico de esta Universidad, Francisco José Montes, tuvo la innovadora idea de incorporar a este centro a un grupo heterogéneo de jóvenes recién licenciados que teníamos, entre otras, la misión de familiarizar a los profesores con el lenguaje de los medios audiovisuales. Un pequeño grupo de profesores de la UNED especialmente motivados se prestaron a experimentar con

nosotros un cambio progresivo de los formatos radiofónicos y más adelante se fueron sumando a las primeras experiencias de vídeo. En esa época nuestro Vicerrector de Educación Permanente, de quien dependía el Centro de Medios Audiovisuales, era el filósofo y académico Emilio Lledó de quien guardamos un excepcional recuerdo.

Los seminarios organizados en colaboración con el Instituto Oficial de Radio y Televisión (IORTV) en la primera mitad de los años ochenta, fueron muy estimulantes y fructíferos y permitieron la formación de equipos docentes que diseñaron interesantes propuestas. El papel de coordinación del Responsable de investigación del IORTV, Eduardo García Matilla y del profesional de la BBC invitado como docente en esos primeros cursos, George Hills, sirvió de acicate en la labor de formación de un profesorado ávido de conocimientos aplicables a su tarea docente a distancia.

Al mismo tiempo, los jóvenes profesionales de la dirección técnica de la UNED, avalados por la primera mujer rectora de España, Elisa Pérez Vera, decidimos promover un curso en cuyos contenidos de comunicación nos sentíamos expertos, y a través del cual íbamos a poder ejemplificar cómo diseñar materiales multimedia para la enseñanza a distancia.

El Curso de *Iniciación a la Lectura de la Imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales* se comenzó a diseñar en 2005 y se inauguró en 2007 con una matrícula de más de 1.000 alumnos, con un profesorado español de todos los niveles educativos y alumnos matriculados también en diversos países de Europa y América Latina.

Entre los profesionales participantes en esta iniciativa pionera podríamos citar a personas que en estas décadas han formado parte de la historia del cine y de la televisión de nuestro país: Antonio Resines (Actual Presidente de la Academia del Cine español), Juan Molina Temboury (Director de fotografía en cine y televisión de directores como Trueba, Martínez Lázaro o Mercero), Juan Margallo (Actor), Alicia Sánchez (Actriz), Pedro Reyes (Humorista, fallecido en 2015), Eduardo García Maroto (pionero del Cine español, fallecido en 1989). A esta lista de colaboradores habría que añadir a personas que tuvieron máxima responsabilidad

en la producción de los diversos materiales: al frente del equipo de realización, Manuel Valdivia (más adelante Director de series y Coordinador de guionistas en Globomedia), Gregorio Guzmán (Guionista y realizador), Ana López (Realizadora, Productora y editora) Javier Suárez (Productor), Ana Orsikowsky (Coordinadora de Radio), Pedro Valle (operador de cámara), María José Rivera (redactora y guionista) y un largo equipo de profesionales, muchos de los cuales siguen trabajando en estos momentos en la UNED.

El curso se componía de libros, vídeos, programas de radio, audiocasetes y guías de explotación didáctica de todos los materiales producidos. Su principal mérito se fundamentó en la integración didáctica de unos materiales multimedia que se complementaban y permitían interactuar al alumno en unos años en los que hablar de la interacción digital era todavía un sueño. Este curso siguió impartiéndose como oferta a distancia hasta el final de la primera década del siglo actual, dentro de la formación permanente de profesorado de la UNED y fue inspirador de otras propuestas realizadas en España y en otros países latino-americanos como México.

Entre 1987 y 1998 tuvimos ocasión de visitar con la propuesta del curso de Lectura de Imagen, diversas ciudades de países como Argentina, Brasil, Colombia, Estados Unidos, Francia, Italia o México. Este recorrido nos brindó interesantísimas experiencias y nos dio claves para promover los *masters* que a finales de la década de los noventa tuvimos ocasión de crear y poner en marcha, en la UNED y en la Universidad Complutense de Madrid, respectivamente. Es imposible cuantificar el enriquecimiento personal y profesional que supuso conocer personalmente a grandes maestros e investigadores de la educo-municación en América Latina: Mario Kaplún, Ismar de Oliveira, Guillermo Orozco, Ana Meléndez, Delia Crovi, Pablo Ramos, Daniel Prieto Castillo, Germán Muñoz, Omar Rincón, entre otras personalidades, y ver la estela dejada por otros pioneros con los que no llegamos a coincidir pero a los que leímos con admiración o con quienes coincidimos en años posteriores: Luis Ramiro Beltrán, Jesús Martín Barbero, Germán Rey, Roxana Morduchowicz, Alejandro Piscitelli, Valerio Fuenzalida, Teresa Quiroz o Rosa María Alfaro.

De todos los países citados quizás haya sido México el que más oportunidades nos dio. Nuestro encuentro con profesionales como Gerardo Ojeda, Lidia Camacho o Javier Arévalo nos sirvió para proyectar nuestras ideas en interesantes experiencias de formación en ese país. En el caso de Argentina, el curso realizado en la ciudad de Córdoba nos permitió conocer al arquitecto, pintor y extraordinario profesor de la Escuela de Arquitectura, Gonzalo Vivián. Él nos brindó la oportunidad de cotejar nuestra experiencia de aplicación de metodología didáctica innovadora con experimentados profesores de esa ciudad y siguió apoyando nuevas iniciativas cuando desempeñó el cargo de Director General de Cultura de la provincia de Córdoba.

Es un orgullo poder recordar que un curso de estas características fue pionero en el contexto iberoamericano y, sobre todo, abrió camino para una línea de investigación en lo que denominamos documento integrado (Aparici, 1989) y multimedia (García Matilla, 1990) que ha dado como resultado toda una trayectoria con continuidad en la UNED y como luego veremos en experiencias universitarias lideradas por otros muchos jóvenes profesores que, con gran generosidad reconocieron el valor germinal de nuestros trabajos.

Proyectos institucionales en el Ministerio de Educación de España y en diversas autonomías

En la primera mitad de la década de los ochenta, Cataluña fue pionera en su lanzamiento del programa de Medios Audiovisuales (PMAV) adelantándose a otras comunidades autónomas. A partir de 1984 el Ministerio de Educación desarrolló los planes de formación en Vídeo e Informática: Mercurio -de introducción del vídeo en la enseñanza- y Atenea -de introducción de la Informática. Más adelante otras comunidades fueron desarrollando sus propias experiencias tratando de integrar audiovisual e Informática: Andalucía -Proyecto Zahara XXI-; Madrid -Proyecto CEMAVI- y el Principado de Asturias -Educastur-, entre otros. En los equipos que promovieron o participaron en diferente medida en todas estas iniciativas tuvimos ocasión de conocer a personas de gran valía como Pedro Luis Cano, Luis del Blanco, José Antonio Jiménez, Adolfo García, Antonio Pinto,

Antonio Campuzano y Nicanor García-Fernández. Lamentablemente, tanto la administración central como las autonómicas limitaron la proyección de las ideas innovadoras que surgieron de estos proyectos.

Como expertos, tuvimos la fortuna de participar en diferente medida tratando de apoyar a los responsables de todos estos programas. Nuestra idea motriz era llevar a la sensibilidad de las autoridades educativas la necesidad de que la enseñanza de los medios no se limitara a un uso meramente instrumental. Buscábamos que se promoviera una enseñanza integral que consiguiera anteponer la formación de ciudadanos críticos a una mitificación de los aspectos meramente tecnológicos. Los equipos que promovieron esos programas, liderados por algunas de las personas ya citadas en este texto, trabajaron con ilusión pero lamentablemente la cambiante política educativa de España no dio oportunidades para trabajar con la necesaria continuidad.

En los años noventa, la editorial De la Torre abrió su proyecto didáctico Quirón para sacar adelante una colección que permitió divulgar trabajos de expertos del mundo anglosajón tan relevantes como Len Masterman, Cary Bazalgette, Robyn Quinn, Costas Críticos (Aparici, 1993).

En esa época, dentro de este mismo Proyecto Didáctico Quirón, se editaron libros que iban a intentar hacer su aportación a un panorama necesitado de creaciones bibliográficas: *Lectura de Imágenes* (Aparici y García Matilla, 1987); *La enseñanza de los medios de comunicación* (Masterman, 1993) y *Una pedagogía de la comunicación* (Kaplún, 1998), fueron algunos de esos textos.

Una cantera de investigadores que se va asentando en diversas universidades de España

Desde la década de los noventa, sucesivas promociones de investigadores han contribuido a la maduración del territorio de la educomunicación. La progresiva renovación de las plantillas universitarias ha permitido que jóvenes profesores formados por algunos investigadores pioneros se hayan podido especializar en este campo. Grupos y asociaciones como Comunicar, Spectus, Teleduca, Aire, EMA, etc., han contribuido también a madurar el nivel de la investigación y han

realizado aportaciones que finalmente han sido reconocidas en el ámbito universitario. Integrantes de esas asociaciones han obtenido plazas en diversas universidades públicas y esto ha permitido crear un caldo de cultivo imprescindible para la investigación. Esa labor pionera realizada en décadas anteriores ha hecho posible el asentamiento de equipos de docentes e investigadores en la UNED, la Universidad de Valladolid (Campus María Zambrano de Segovia), la Universidad de Huelva, o las universidades Pompeu Fabra y Autónoma de Barcelona. De forma más aislada, otros investigadores e investigadoras han realizado interesantes aportaciones en diversas instituciones universitarias de Andalucía, en Málaga, Sevilla o Granada; del norte de España, en País Vasco, Cantabria y Oviedo, en la Rey Juan Carlos y la Universidad Complutense de Madrid, entre otras.

Sería imposible realizar un completo listado de las aportaciones realiza-das en todos estos años por varias generaciones de investigadores que han ido dando continuidad a este afán investigador.

Podríamos citar algunas de las líneas de investigación que se han aproximado a este campo desde la Publicidad y la reflexión sobre la cultura del espectáculo (Ferrés, 1994; 2000); la Publicidad desde una perspectiva de género (Correa, Guzmán y Aguaded, 2000); la visión crítica de la formación informática (Gutiérrez, 2003) las posibilidades educativas de la televisión (García Matilla, 2003). Otras, desde un análisis específico de este campo concreto (Gabelas, 2007); el periodismo audiovisual (Vicente Mariño, 2009); el análisis comparativo de modelos de televisión de servicio público (Retis, Lamuedra y García, 2010); las posibilidades de la web 2.0 (Aparici, 2010) o la vinculación de la comunicación para el reforzamiento del sistema democrático (Chaparro, 2012).

La importancia progresiva de este campo de la comunicación ha llevado a estudiosos con una larga trayectoria en el ámbito de la semiótica a participar en el diseño de diversos planes de la UNESCO en el territorio de las nuevas alfabetizaciones (Pérez-Tornero y Tayie, 2012).

Sin duda, los trabajos más relevantes en la investigación sobre competencia mediática han sido dirigidos por el profesor Ferrés desde mediados de la primera

década del siglo (Ferrés, 2006; 2007; 2014) y han dado frutos en un amplio recorrido que tendrá continuidad al menos en nuevos proyectos de investigación previstos hasta el año 2020.

Dentro de ese esfuerzo de proyección internacional cada vez es más habitual encontrar representantes de nuestro país que forman parte de posteriores generaciones (Lozano et alt, 2012; Lazo, Grandío, 2013; Masanet, Contreras Pulido & Ferrés, 2013; Tucho, Masanet, Blanco, 2014; Dornaleteche, Buitrago & Moreno, 2015; Canga et alt., 2015; Barranquero y Meda, 2015; San Pablo y García Lomas, 2015; Martínez-Rodrigo y Sánchéz Martín, 2015; Pacheco, 2015; Torrego y Gutiérrez. 2016; de Andrés, Nós y García Matilla, 2016, entre otros.)

La apuesta más ambiciosa en ese plano de internacionalización le ha correspondido al grupo Comunicar en el que pioneros de la enseñanza del cine han colaborado estrechamente con investigadores de sucesivas generaciones fundando la Revista Comunicar. Su director, Ignacio Aguaded (2011), y miembros de su equipo de investigación como María Amor Pérez-Rodríguez y otros colaboradores (2015), han sido editores y dinamizadores de una revista que no ha dejado de servir al desarrollo de la educomunicación en España y América.

La Revista Comunicar, creada en 1993 por el Grupo del mismo nombre, ha realizado una imprescindible labor de difusión de las investigaciones que se han generado en toda Iberoamérica, dando oportunidad para que diversas generaciones de investigadores hayan presentado sus trabajos y el campo de la educomunicación haya sido reconocido como un territorio de máxima relevancia en las Áreas de la Educación y la Comunicación. En el curso 2017-2018, la revista cumplirá su 25 aniversario. Habrá publicado más de 1.700 artículos sobre las múltiples temáticas abordadas sobre educación en comunicación, educación en competencia mediátic, o nuevas alfabetizaciones, entre otras muchas líneas de investigación.

Como la propia revista reseña en su ficha técnica: "en indexaciones 2015, «Comunicar» es Q2 en JCR: 8ª española en todas las áreas y 1ª española en Educación y única en Comunicación (IF 0,838). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT

2013/16 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H index 32)". No es casualidad que en estos momentos la revista de educación y comunicación mejor posicionada en toda Iberoamérica esté especializada en el campo de la Educomunicación.

El Gabinete de Comunicación y Educación, fundado por el profesor José Manuel Pérez Tornero ha desarrollado una interesante labor de formación manteniendo un Máster de larga duración sólo comparable a las iniciativas, también en postgrado, de la UNED y de la Universidad Internacional de Andalucía.

En 2011, el Congreso Internacional de *Educación Mediática y Competencia Digital. La cultura de la participación* permitió que se reunieran en Segovia expertos congresistas procedentes de 4 continentes. Esta iniciativa permitió experimentar una modalidad previa, de carácter virtual, que sirvió como preparación de los grandes ejes del congreso. Además, en la fase presencial se puso en práctica una metodología de comunicación horizontal que tuvo el mérito de llevar a la práctica la utopía posible de una participación mucho más igualitaria.

En 2013 la Universitat Oberta de Catalunya, tomaría el relevo de la UVa en Segovia y ejercería como anfitriona de la segunda edición del Congreso que en este caso se organizó bajo el lema de *Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizaje*.

La celebración en 2015 del I Congreso de Educomunicación en la ciudad de Soria ha permitido que jóvenes estudiantes de los Máster de la UNED, tomen el relevo en las tareas organizativas de este tipo de citas.

En el momento de cerrar este artículo -febrero de 2016- hay previsto que se celebren en España dos importantes congresos internacionales: el *Primer Congreso Internacional de Comunicación y Pensamiento* con sede en Sevilla, dará lugar a la presentación de las más recientes investigaciones realizadas en este país sobre Educación en Competencia Mediática con dos simposios específicos en Educomunicación. En este mismo año la celebración en Gerona del congreso internacional *Communication and education by transmedia,* coordinado por la

profesora Carmen Echezarreta, dará también protagonismo a la educomunicación y habrá servido para culminar este intenso ciclo de convocatorias internacionales.

En 2015, la experta Ileana Elea (2015) editó un completo informe sobre educación mediática en Brasil, Portugal y España que fue editado con ayuda de la UNESCO por The International Clearinghouse. Este trabajo aporta una interesante visión global sobre la situación actual de la educación mediática en la península ibérica y Brasil.

Nuestra directa participación en el proyecto coordinado titulado *La Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital: diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: enseñanza universitaria, enseñanza obligatoria y profesionales de la comunicación,* (coordinada por los investigadores principales Ferrés y otros) y financiada por el Ministerio de Economía y competitividad, ha dado lugar a una fructífera producción de artículos científicos y a una producción de tres libros editados en el año 2015: Ferrés y Masanet (2015), Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro Pedreira (2015) y Buitrago, Navarro y García Matilla (2015), con capítulos de prospectiva (Aparici y Osuna, 2015). El repositorio de recursos útiles para la educación mediática que se relaciona al final de la bibliografía del presente trabajo pretende ser de ayuda para todos los educomunicadores que trabajan en los distintos niveles educativos.

La concesión del proyecto el titulado *Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en el ámbito profesional de la comunicación,* permitirá dar continuidad a un trabajo en el que la Universidad de Huelva, la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y la Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano de Segovia, y la UNED darán continuidad a un trabajo que se proyecta extender en esta nueva fase hasta el año 2019.

Mirando al futuro: el peligro de que la tecnocracia tome el mando

El siglo XXI se inició con el aparente ocaso de la educación en comunicación y con el supuesto apogeo de la informática. Fue una relación inversamente proporcional. Mientras que la educación en comunicación buscaba una relación

reflexiva, crítica y de producción mediática, la educación informática no desarrollaba el pensamiento computacional ni la comprensión y crítica de los modelos informáticos y, en líneas generales, se limitaba a acercar el uso de programas y la informática a los estudiantes.

El primero era una educación en comunicación el segundo era una educación informática basada exclusivamente en la tecnología. En esta segunda década del siglo XXI comprobamos lo que anticipamos en esos años: no se puede hacer una educación en comunicación sin tener en cuenta la tecnología digital y, al mismo tiempo, no se puede realizar una educación informática si no es a través de la convergencia de medios cuyo motor sea la comunicación, la autoría, la comprensión y crítica de los fenómenos transmedia.

A fines de los años 90 del siglo XX, creamos con la profesora Sara Osuna en la UNED cursos de formación y postgrados específicos que invitaban a pensar en las tecnologías educativas como artefactos, como tecnologías para la construcción del conocimiento y como tecnologías de control. Se usaba Internet con cierta intensidad y las plataformas educativas comienzan un desarrollo imparable. Estas plataformas serán incorporadas casi masivamente en las enseñanzas presenciales una década después y los límites de presencial y virtual comienzan a diluirse. Estos espacios que creamos con la profesora Sara Osuna se han convertido desde entonces en espacios de laboratorio, de experimentación y de creación educativa en comunicación.

En la primera década del siglo XXI se produce un reacomodamiento a la nueva situación y la mayoría de las escuelas e institutos incorporan aulas de informática en lugar de incorporar la informática en todas las aulas y que formen parte del día a día escolar.

En las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación se potencia esta concepción tecnocrática agregando a "Tecnología Educativa" la asignatura "Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación". No se erigen espacios específicos relacionados con el campo de la educación en comunicación y muy pocos docentes e investigadores se suman a considerar la comunicación educativa como objeto de estudio. En este sentido destacan entre otros Alfonso

Gutiérrez de la Universidad de Valladolid, Blas Segovia de la Universidad de Córdoba, Aquilina Fueyo de la Universidad de Oviedo, Manuel Area en la Universidad de La Laguna, Ignacio Aguaded y Ramón Ignacio Correa de la Universidad de Huelva, entre otros.

En este período universidades como la UNED y la UVa (Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia), logramos crear asignaturas específicas sobre este campo de estudio que llevan a la práctica una filosofía innovadora centrada en la cultura del hacer (*cultura maker*) y el aprendizaje basado en proyectos (Dornaleteche, 2015) tomando como base los múltiples hallazgos de experiencias educomunicativas de vanguardia. Desde las áreas específicas de la comunicación se busca analizar también los fenómenos y los procesos de los medios de comunicación como objeto de estudio en el mundo educativo.

En esta primera década del siglo XXI, más precisamente en 2004, se crea la web 2.0 y con este desarrollo tecnológico-comunicativo cambian todas las reglas del juego. Por un lado fuera de las aulas, se crean espacios de educación, se ponen en práctica modelos de comunicación con los que habíamos soñado hace mucho tiempo y se produce un serio conflicto entre quienes van a seguir atados a los modelos de web 1.0 basados en la comunicación uno con todos y quienes vamos a sumarnos al nuevo paradigma: relación todos con todos. Para los primeros siguen vigentes los modelos funcionalistas de emisores y receptores, para los segundos se hace necesario pensar y construir nuevos modelos de comunicación que no estén divididos en emisores y receptores, y desde entonces pensamos en una relación de emisores con emisores. Todas las teorías han quedado viejas con la web 2.0 y se hace necesario pensar en nuevas teorías y nuevos modelos. En síntesis, nuevas relaciones de comunicación en las redes y en la vida diaria no se explican con modelos y teorías de otras épocas. La web 2.0 ayuda a pensar en la necesidad de nuevos modelos y prácticas educomunicativas.

En estos momentos de profunda crisis educativa, los contenidos, modelos y formas de enseñar y aprender cuestionados por amplios sectores de la población,

se requiere una revisión profunda en todos los campos y en especial, los nuestros. La formación que se realiza ahora mismo es para un mundo que no existirá en 10 años. Los modelos transmisivos basados casi exclusivamente en el medio impreso no se corresponden con la cultura de los jóvenes. Estamos ante cambios de paradigmas y a nivel europeo, solo Finlandia ha dado un paso adelante.

Finlandia, que aparece ahora mismo como primer país en los rankings educativos, ha decidido modificar su modelo y relacionarlo con las prácticas y modelos que usan los jóvenes de casi todo el mundo. A pesar de ser primeros en las clasificaciones internacionales, consideran que su modelo ha seguido atado a principios tradicionales de la educación y, sin embargo, desde hace unos años está formando a sus docentes para que, a partir de septiembre de 2016, pongan en marcha su nuevo diseño pedagógico basado en procesos colaborativos, principios de conectividad, comunicación de igual a igual, un currículo que no está basado en asignaturas y donde los medios de comunicación y las tecnologías convergen en los procesos de aprendizaje. Se trata de llevar a la práctica la filosofía ya intuida a principios del siglo XX por los grandes pedagogos: el aula fuera del aula.

Se ha formado para la certeza, la simplicidad, la linealidad en un mundo incierto, complejo, no lineal. La filosofía de la enseñanza no se corresponde con el mundo real. Se forma para un mundo que ya no existe, de un modo que no se corresponde con la realidad.

En estos momentos, los jóvenes aprenden más cosas útiles fuera del aula que en las escuelas y universidades. Y aprenden a ser colaboradores, basan sus prácticas de relación en la colaboración. Nadie se lo ha enseñado, suele darse de una forma espontánea. Pero, en este contexto digital qué papel le cabe a la escuela y a los docentes. Para Umberto Eco (2007):

> "Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. Es cierto que lo que ocurre en Irak lo dice la televisión, pero por qué algo ocurre siempre ahí, desde la época de la civilización mesopotámica, y no en Groenlandia, es algo que sólo lo puede

> decir la escuela. Y si alguien objetase que a veces también hay personas autorizadas en Porta a Porta (programa televisivo italiano de análisis de temas de actualidad), es la escuela quien debe discutir Porta a Porta. Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten, y evaluar el tono y la fuerza de argumentación de lo que aparece en diarios, revistas y televisión. Y además, hace falta verificar la información que transmiten los medios (…)

Y más adelante agrega:

> "Internet le dice 'casi todo', salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información.
>
> Almacenar nueva información, cuando se tiene buena memoria, es algo de lo que todo el mundo es capaz. Pero decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no es un arte sutil. Esa es la diferencia entre los que han cursado estudios regularmente (aunque sea mal) y los autodidactas (aunque sean geniales).
>
> El problema dramático es que por cierto a veces ni siquiera el profesor sabe enseñar el arte de la selección, al menos no en cada capítulo del saber. Pero por lo menos sabe que debería saberlo, y si no sabe dar instrucciones precisas sobre cómo seleccionar, por lo menos puede ofrecerse como ejemplo, mostrando a alguien que se esfuerza por comparar y juzgar cada vez todo aquello que Internet pone a su disposición".

Las aulas están impregnadas de medios de manera directa o indirecta a través de la relación que cada uno de nosotros tenemos con ellos. Seguir negando o prohibiendo el uso de dispositivos tecnológicos en las aulas solo sirve para aumentar los conflictos y diferencias entre el mundo de las escuelas y el de las redes y móviles. Es seguir aumentando los conflictos entre el mundo educativo y el mundo real. Es necesario integrar esa realidad mediática en el mundo educativo y que sea objeto de estudio como si se tratara de un segundo lenguaje, un segundo idioma. Conocer los lenguajes de la comunicación transmedia, de los videojuegos para saber leerlos comprensiva y críticamente y para poder expresarnos a través de ellos.

Ahora más que nunca, en un momento en el que niños y jóvenes usan dispositivos digitales, se hace necesario ofrecerles los elementos para el análisis, la lectura y la producción crítica.

George Siemens y Henry Jenkins han sido fuente de inspiración para la cultura digital y la educación en comunicación en esta última década. La teoría de

la conectividad ha permitido hacer realidad cuestiones que ya planteábamos en el año 80 del siglo pasado cuando hacíamos serias críticas a las teorías conductistas y a las teorías cognitivas.

Asimismo, la conectividad permite analizar los fenómenos sociales desde otras perspectivas comunicacionales que superan los límites del funcionalismo. Permite establecer y potenciar el aprendizaje basado en la colaboración donde toda la comunidad de aprendizaje se convierte en coautor, en cocreador. Se vuelven a plantear cuestiones ya apuntadas décadas atrás por Jean Cloutier o Mario Kaplún, en el escenario analógico.

Los principios de la comunicación educativa ahora pueden tener un sustento teórico en el campo digital desde la especificidad del escenario y la tecnología digital.

El conectivismo se fundamenta en la teoría del caos. Todo se relaciona con todo, se superan los límites de los compartimentos estancos de la enseñanza por asignaturas. Los principios, las normas y el aprendizaje no son ya lineales. El conocimiento puede tener una organización aleatoria que permita vincular o relacionar todo con todo. Y a todo ello se une el principio de incertidumbre que caracteriza el acto de aprender-enseñar.

Hasta ahora, las normas en la enseñanza se regían por el principio de certeza y de linealidad. Pero, en los últimos años se abren perspectivas para que los conocimientos se aborden desde diferentes perspectivas. Estos principios los venimos poniendo a prueba en el Máster de Comunicación y Educación en la Red desde el curso 2008 con resultados muy positivos.

A este principio de la conectividad debemos agregar la cultura de la participación. Henry Jenkins lo ha aplicado a la industria de los medios para potenciar el papel de los fans, en nuestro caso, la cultura de la participación forma parte de nuestro proyecto pedagógico. El aprendizaje colaborativo potencia la inteligencia colectiva y, al mismo tiempo, permite potenciar el aprendizaje individual. Es la fuerza individual y colectiva que se complementan para la creación y la coautoría.

A los dos principios anteriores se une uno que ha cambiado las reglas del juego para producir medios y para analizar los medios. Nos referimos a la convergencia de medios y a la cultura transmedia. Un fenómeno cuyo antecedente más inmediato es el multimedia. La convergencia de medios y los transmedia han dado lugar a la narrativa digital interactiva, los relatos que permiten que interactuamos en Internet.

Frente a la educación en comunicación centrada en diferentes medios que caracterizaba a la educación mediática del siglo XX, la educación en comunicación en el siglo XXI puede centrarse en la convergencia mediática, en la cultura de la participación o en los procesos de producción y análisis transmediáticos. Todo el proceso puede realizarse con equipos ligeros o con la telefonía móvil. En este último caso, los Smartphone son un centro de producción y, al mismo tiempo, un centro de comunicación con personas cercanas o lejanas a la propia producción.

Estos principios que enunciamos aquí se harán realidad a partir de este año 2016 a través del "Máster educomunicación y cultura digital crítica".

En este nuevo escenario de aprendizaje vamos a desentrañar algunas cuestiones que tienen que ver con la educomunicación digital a través del estudio y la práctica de cuestiones como: Cibersociología/ Pedagogía de la incertidumbre, el caos y la conectividad/ Principios de educomunicación digital/Comunicación Social y Medios ciudadanos/ Media Lab: Estética y producción digital/ Códigoalfabetización y pensamiento computacional/ Big data y Sociedad de Control/Interactividad y gamificación/ Media Lab de Estudios de Software/ Principios de cultura y crítica digital/ Cultura de la participación y creación conectada/ Arquilectura digital/ Arte y cultura en la red/ Economía Política de la Cultura Digital.

Los tres ejes que articulan este máster están presentes en todas las asignaturas y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concretan en:

1.- Explorar en la Web

2.- Crear y construir en la Web

2.- Conectar, criticar y participar en la Web

Todas las asignaturas se entrecruzan y no se evalúa de forma conectada, todo se relaciona con todo, por consiguiente evaluaremos ajustándonos a esos principios.

Hemos podido superar la forma de evaluar por asignaturas, todos los docentes tienen conocimientos de lo que hacen los otros docentes, todo se intenta relacionar con todo y dejamos una buena parte para que los estudiantes descubran otras muchas interconexiones.

Cuáles son las limitaciones: no hemos podido organizar los contenidos de otra manera por la propia estructura institucional estamos aprendiendo y como aprendices con ganas de aprender y de recibir sugerencias, estamos deseosos de saber cómo lo hará Finlandia a partir de septiembre de 2016 y con ganas de recibir vuestras sugerencias.

Han pasado 35 años desde que comenzamos en este campo y ahora pareciera que volvemos a empezar.

Recibido: 22/02/2016

Aceptado: 24/03/2016

Bibliografía

AGUADED, I. ET AL. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza.*, Grupo Comunicar y Universidad de Huelva, Huelva.

ALONSO, M Y MATILLA, L. (1980) *Imágenes en Libertad. Comunicación visual para la escuela activa.* Editorial nuestra cultura, Madrid.

ALONSO, M., MATILLA, L. Y VÁZQUEZ FREIRE, M. (1981) *Los Teleniños*. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.

ALONSO, M., MATILLA, L. Y VÁZQUEZ FREIRE, M. (1995) *Teleniños Públicos, teleniños privados*. Ediciones de la Torre, Madrid.

ANDRÉS DE, S., NÓS, E. Y GARCÍA MATILLA, A. (2016) "La imagen transformadora. El poder de cambio social de una fotografía: la muerte de Aylán". DOI http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-03. *Revista Comunicar*, nº 47. 29-37

APARICI, R. (1989) *El Documento Integrado* (tesis doctoral). UNED, Madrid.

APARICI, R. (Editor) (1993) *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre, Madrid.

APARICI, R. (Coord.) (2010) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa, Barcelona.

APARICI, R. Y OSUNA, S. (2015) "Comunicación transmedia", en *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Gedisa, Barcelona.

APARICI, R. Y GARCÍA MATILLA, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Ediciones De la Torre, Madrid.

BARRANQUERO, A Y MEDA, M. (2015) "Los medios comunitarios y alternativos en el ciclo de protestas ciudadanas desde el 15M". *Athenea Digital*: Revista de pensamiento e investigación Social. Vol 15, nº 1. 139-170

BUITRAGO, A., NAVARRO, E. Y GARCÍA MATILLA, A. (2015) *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Gedisa, Barcelona.

CANGA, M., SAN PABLO, P. Y BUITRAGO, A. (2015) "Reflexiones sobre las debilidades, amenazas, fortalezas, y oportunidades en la educación para la comunicación". *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Gedisa, Barcelona.

CHAPARRO, M. (2012) "Medios de comunicación y democracia. Lecciones desde América Latina" *Commons: revista de comunicación y ciudadanía digital*, Vol. 1, Nº. 1, 15-34

CORREA, R.I., GUZMÁN, Mª. D., AGUADED, I (2000) *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Grupo Comunicar, Huelva.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1978) *Introducción al lenguaje de la televisión*. Madrid, Pirámide.

DÍAZ BORDENAVE, J. (1980) *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. San José, C. Rica, IICA.

DORNALETECHE, J. (2015) "La educación bastarda como metáfora del cambio de paradigma educativo" en Buitrago, A; Navarro, E. y García Matilla, A. (2015) *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Barcelona, Gedisa.

DORNALETECHE, J., BUITRAGO, A. & MORENO, L. (2015) "Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática" [Categorization, item selection and implementation of an online digital literacy test as media literacy indicator]. *Comunicar*, 44, 177-185.

ECO, U. (2007) "¿De qué sirve el profesor?"*La Nación/L'Espresso* (Distributed by The New York Times Syndicate). Fecha de consulta febrero de 2016.

ELEÁ, I. (ed.) (2015) *Agents and voices. A panorama of media education in Brazil, Portugal and Spain*, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Gotenburgo.

FERRÉS, J. (2014) *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS, J. (2006) *La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. Quaderns del CAC, 25: 9-18.

FERRÉS, J. (1994) *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Ediciones Akal, Madrid.

FERRÉS, J. (2000) *Educar en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona.

FERRÉS, J. (2007) "La competencia en comunicación audiovisual. Dimensiones e indicadores". *Comunicar 29*, 100-107.

FERRÉS, J., AGUADED, I., GARCÍA MATILLA, A., FERNÁNDEZ CAVIA, J., FIGUERAS, M. Y BLANES, M. (2011) *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. MEC, Madrid.

FERRÉS, J. Y MASANET, M.J. (2015) *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa, Barcelona.

FREINET, C. (1927*) L'imprimerie à l'école*. Ferrary, Boulogne.

FREIRE, P. (1967) *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra, Río de Janeiro.

GABELAS, J.A. (2007). *Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España.* Universidad de Huelva, Huelva.

GARCÍA MATILLA, A. (1980) "Una propuesta para leer la imagen en la escuela" en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, número 70, Barcelona, 14-18.

GARCÍA MATILLA, A. (1990). *El vídeo educativo dentro de un modelo multimedia de enseñanza a distancia: el caso de la UNED*. Universidad Complutense, Madrid.

GARCÍA MATILLA, A. (2003) *Una televisión para la educación, La utopía posible*. Gedisa, Barcelona.

GUBERN, R. (1987) *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili, Barcelona.

GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.

GUTIÉRREZ, F. (1973) *Una pedagogía del lenguaje total*. Humanitas, Barcelona.

JACQUINOT, G. (1979) *Image et pedagogie*. P.U.F., Paris.

KAPLÚN, M. (1985) *El comunicador popular*. CIESPAL, Quito.

KAPLÚN, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. De la Torre, Madrid.

LOZANO, M., FRANCISCO, A., TRAVER, J. Y GARCÍA, R. (2012). "Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa". En García Aretio (ed.), *Sociedad del conocimiento y Educación*, UNED, Madrid.

MARTA, C. Y GRANDÍO, M. (2013) "Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia", *Comunicación y Sociedad*, vol. XXVI, nº 2, 114-130

MARTÍNEZ-RODRIGO, E. Y SÁNCHEZ-MARTÍN, L. (2015) "Las redes sociales como reto para la educación mediática". Ferrés y Masanet *La educación mediática en la Universidad española.* Gedisa, Barcelona.

MASANET, M.J, CONTRERAS PULIDO, P. Y FERRÉS, J. (2013) "Highly quilied students? Research into the media competence level of spanish youth. *Communication & Society*, nº 26 (4), 217-234.

MASTERMAN, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.

PABLOS, JUAN de (1986) *Cine y Enseñanza*. MEC, Madrid.

PACHECO, M. (2015). "La publicidad desde la investigación en alfabetización mediática" en: Buitrago, A., Navarro, E. y García Matilla *La educación mediática y los profesionales de la comunicación* A. Gedisa, Madrid.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A; DELGADO-PONCE, A.; GARCÍA-RUIZ, R. Y CALDEIRO, M.C. (2015) *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas*. Gedisa, Barcelona.

PÉREZ TORNERO, J.M Y TAYIE, S. (2012) "La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales".*Revista Comunicar*, Nº 39, 10-14.

RETIS, J. LAMUEDRA, M. Y GARCÍA, A. (2010) *Los informativos diarios en BBC y TVE*..De la Torre, Madrid

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1977) *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili, Barcelona.

SAN PABLO, P. Y GARCÍA LOMAS, J.I. (2015) "La opinión de los profesionales del Periodismo" en Buitrago, A., Navarro y García Matilla, A. *La educación mediática y los profesionales de la comunicación*. Gedisa, Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A (1984) *Imagen y educación*. Anaya, Madrid.

TORREGO, A. Y GUTIÉRREZ, A. (2016) "Ver y tuitear. Reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia" DOI http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-01 en *Revista Comunicar*, nº 47.

TUCHO F., MASANET, M.J. BLANCO, S. (2014) "La cuestión medioambiental en la educación mediática: un reto pendiente". Zer. Revista de estudios de comunicación, vol 19, 205-219.

VALLET, A. (1977) (1ª edición en francés de 1952) *El lenguaje total*. Edelvives, Zaragoza.

VICENTE MARIÑO, M. (2009). *La cobertura televisiva de la crisis del Prestige: Agendas, encuadres y discursos en los noticiarios españoles*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

VILLAFAÑE, J. (1985) *Introducción a la Teoría de la Imagen*. Pirámide, Madrid.

ZUNZUNEGUI, S. (1984) *Mirar la imagen*. Universidad del País Vasco, Bilbao.

Webgrafía recomendada

Repositorio de la Educación mediática:

http://www.repositorioedmediatica.net/

Educomunicación, retos y desafíos

https://www.youtube.com/watch?v=19xJ2dOnR4U

Educomunicación. Voces de la educación mediática.

https://canal.uned.es/serial/index/id/2353

La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica

Formation in technology in intelligent era of technical

Gabriela Sabulsky[*]

María Eugenia Danieli[**]

Resumen

A pesar de una rica producción teórica y de la existencia de una diversidad de propuestas méto-dológicas, la formación en el campo de la tecno-logía educativa nos sigue cuestionando acerca de qué es lo pertinente de enseñar y aprender. Sigue vigente aún cierto desconcierto acerca del entra-mado didáctico más profundo, nos referimos a los vínculos entre el docente y su modo de enseñar y el tipo de "artefactos" que se utilizan en la me-diación del conocimiento. En ese desconcierto, la formación en Tecnología Educativa oscila como un péndulo, pasando de los instrumentos a las conceptualizaciones, de las teorizaciones a las técnicas, siendo aún difícil encontrar un punto de equilibrio en la formación docente. Este artículo se propone reflexionar sobre lo que creemos se oculta en ese entramado profundo, nos referimos a la relación entre la técnica, lo social y su capacidad de operar con el conocimiento.

Palabras Clave: Técnica; tecnología; formación docente; saberes.

Abstract

In spite of the existence of important theoretical production and diversity of methodological proposals, the formation in the field of teaching technologies keeps questioning us what is important to teach and to learn. There is still confusion about the didactic scheme, meaning the relation between teachers and their way of teaching with the equipment used in the teaching-learning proceses. In this confusion, training in Educational Technology oscillates like a pendulum, from instruments to the conceptualizations, from theorizing to the techniques, being still difficult to find a balance in teacher education. This article aims to reflect on what we believe is hidden in this didactic scheme, we refer to the relationship between the techniques, society and its ability to operate with knowledge.

Key words: Technique; technology; teacher training; knowledge.

[*] Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Mgter en Multimedia Educativa, Universidad de Barcelona. E-mail: gsabulsky@gmail.com

** Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Mgter en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, Centro de Estudios Avanzados de la UNC. E-mail: meugeniadanieli@gmail.com

Introducción

"El nuevo humanismo es eso: formar a la gente para que controle los instrumentos. Formarlos para crear"
Marc Augé

Durante estos últimos 10 años las preocupaciones de quienes trabajamos en el campo de las tecnologías en educación han girado en torno a su integración al ámbito de la escuela y sus formas de introducirse en las decisiones didácticas que los docentes asumen a la hora de enseñar.

Como resultado de este esfuerzo, hoy se cuenta con investigaciones interesantes que permiten reconstruir los procesos de toma de decisiones, las nuevas configuraciones institucionales que conforman la idea de escuela, como así también las formas en cómo se van reconfigurando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Montero y Gewerc 2013, Maggio 2012, Litwin 2005; 2008, Kozak 2010, Libendinsky, 2011).

También contamos con un sin número de experiencias, que sistematizadas bajo el formato de secuencias didácticas, nos muestran ejemplos de buenas o, no tan buenas, prácticas en el uso de las tecnologías en el aula. Los portales educativos de los ministerios de educación cuentan con abundantes ejemplos de este tipo de producciones.

No obstante, creemos que sigue vigente aún cierto desconcierto acerca del entramado didáctico más profundo, nos referimos a los vínculos entre el docente, su modo de enseñar y el formato que van asumiendo los "artefactos" que se utilizan en la mediación del conocimiento. En ese desconcierto, la formación en Tecnología va como una parábola de un extremo al otro, pasa de los instrumentos a las conceptualizaciones, de las teorizaciones a las técnicas, siendo aún difícil encontrar un punto de equilibrio en la formación docente.

Este artículo intenta reflexionar sobre lo que creemos se oculta en ese entramado profundo, nos referimos a la relación entre la técnica, lo social y su capacidad de operar con el conocimiento, lo cual se refleja en especial en las propuestas de formación docente. Para este análisis recuperamos autores y planteos críticos que tienen vigencia desde hace más de una década, sin

embargo, creemos que es pertinente volver a algunos clásicos para pensar la relación de la tecnología con lo social, en tanto nos permite centrar una mirada política respecto a la formación en este campo.

La era inteligente de la técnica

Desde el sentido común las tecnologías son vistas como portadoras de cambios, la técnica impulsa transformaciones sobre lo social y cultural y se plantea una ruptura radical en relación al pasado para pensar un futuro mejor. El cambio se asocia a mejora y las tecnologías se asocian a él, lo que permite su legitimidad y sobre-valorización.

> "Se le atribuye a la técnica una capacidad para cambiar la sociedad al encarar los valores más fuertes de la sociedades democráticas: la libertad, la igualdad y el intercambio" (Wolton, 2007: 266)
> "Todo será mejor, tolerante, interactivo, sin restricciones, libre, mundial, instantáneo, sin jerarquías, libremente aceptado, desprovisto de toda lógica de poder y de dominación; a la escucha del otro" (Jean Pierre Luminat citado en Wolton, 2007:272).

Los discursos que proponen un tecnofuturo se inscribe geográficamente en países desarrollados (Morley, 2008). Estos discursos manifiestan una dimensión semi-rreligiosa, según Jeffry Alexander, citado por Morley (op.cit.), respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se desprende de ellos una visión utópica, las TIC transformarán nuestras vidas hacia la mejor comprensión, integración y unidad universal. Sin embargo, ya en 1996 Mattelart había criticado la visión que confunde los avances técnicos en los modos de comunicación con un mayor entendimiento humano. Sostiene:

> "Sólo comprendiendo la formación omnipresente de la conciencia por el discurso podemos esperar tener control sobre las tecnologías en su forma material. Para ello debemos tomar cierta distancia de las visiones de salvación y apocalipsis donde la tecnología está tan profundamente incorporada" (Jeffrey Alexander citado en Morley 2008: 175).
> "En la década del cincuenta, junto con las primeras computadoras, nació un discurso que no dejó de amplificarse luego, y según el cual no se trataba solamente de una gestión cada vez más veloz de la información, sino también del nacimiento de una nueva sociedad" (Wolton, 2007:246).

Sin embargo, desde un punto de vista crítico, el discurso prospectivo acerca de la sociedad de la información muestra importantes límites y en muchos casos, los hechos han refutado las anticipaciones más ambiciosas (Wolton, op.cit.).

Este discurso optimista y de un fuerte determinismo tecnológico tiene sus críticas. Morley (op.cit) afirma que estas tecnologías sólo serán buenas si lo son las estructuras materiales, sociales e institucionales donde están incorporadas. Williams (citado por Morley, ídem.) distingue cuidadosamente entre técnica, inventos técnicos y los procesos sociales a través de los cuales estos inventos están disponibles y se institucionalizan como tecnologías. Según Williams (citado por Morley, ídem.) ese desarrollo no sigue un curso natural o predeterminado donde la capacidad "intrínseca" de una tecnología es relevada conforme a una lógica interna, sino que siempre es el resultado contingente de luchas sociales por la aplicación de las tecnologías entre intereses diferencialmente poderosos.

Según Bernard Miege (2010) es conveniente vincular la emergencia y la consiguiente expansión de las TIC tanto a determinaciones técnicas como a un cierto número de procesos que contribuyen al arraigo social. "Entre determinaciones técnicas y los procesos de arraigo social de las herramientas y los servicios asociados, se establecen relaciones de dependencia y determinación entrelazadas (...)" (:23). Ampliando esta idea, según Lévy:

> "las técnicas son portadoras de proyectos, de esquemas imaginarios, de implicaciones sociales y culturales muy variadas. Su presencia y su uso en tal lugar y en tal época cristalizan en unas relaciones de fuerza cada vez diferentes entre seres humanos" (2007:7).

Nos interesa resaltar la idea de que detrás de la técnica hay ideas, tanto de quienes diseñan como de quienes usan las tecnologías. Valdría la pena agregar a este planteo que no se trata de ideas deliberadas sobre usos posibles de las tecnologías, sino más bien de una dinámica colectiva, de movimientos envol-ventes y exclu-yentes, que condicionan prácticas posibles. Proceso que pareciera venir del exte-rior, opaco, "*actividad de los otros,* la que se vuelve hacia el individuo bajo la máscara extranjera, inhumana de la técnica" (Lévy, 2007:13). Es interesante para nuestro tema, captar la singularidad de este proceso como lo

describe el autor, la fluidez, la mutación constante del lenguaje digital, explicaría en parte, la sensación de impacto, de exterioridad, de extrañeza que invade a las personas cuando entran en relación con un artefacto nuevo, el cual modifica sus prácticas sociales y profesionales. Se trata, según Lévy, de un devenir colectivo complejo que se cristaliza alrededor de objetos materiales, de programas informáticos y de dispositivos de comunicación.

A decir verdad, cada uno de nosotros se encuentra poco o mucho en este estado de desposesión. La aceleración es tan fuerte y tan general que incluso los que se consideran estar más `a la última´ están, en diversos grados, desbordados por el cambio, pues nadie puede participar activamente en la creación de transformaciones del conjunto de las especificidades técnicas, ni siquiera seguirlas de cerca (Lévy, op.cit.:12).

Este proceso es difícil de entender para quienes transitamos por él. Algunos teóricos plantean el origen de esta dificultad al desincrustarse progre-sivamente las relaciones técnicas de las relaciones sociales, llevando even-tualmente a la separación institucional moderna de tecnología y sociedad. Las herramientas se transforman en máquinas, la técnica en tecnologías, se pasa de la Tekhné a la Mekhané y el sujeto es desplazando del centro a la periferia del proceso de trabajo. Ingold (1990) define la técnica como conjunto de habilidades construidas colectivamente a partir de la información que ofrece la herramienta (desde sus rasgos materiales) y las condiciones de uso que se construyen en el contexto sociocultural. Según este autor la técnica está incrustada en la experiencia de los sujetos y es inseparable de ellos. Es dependiente de la subjetividad de sus portadores.

Cabe entonces preguntarse por las formas de percepción y las nuevas sensibilidades que generan un modo de relación con la tecnología y un conjunto de conocimientos técnicos, en términos de Ingold (1990), que opacan las formas de comprensión y hacen imperceptibles la complejidad de los procesos. Un ejemplo completa esta idea, dice de Moraes:

> "Debemos reconocer modificaciones de prácticas sociales, políticas, comu-nitarias interpersonales en el horizonte de la cultura de la movilidad. El

> teléfono celular es cada vez más utilizado para compartir informaciones y materiales audiovisuales, instruir decisiones, afirmar identidades afectos, así como también para atenuar la ansiedad con incertidumbres y riesgos de la vida cotidiana fuera de los hogares (Winocur, 2008). Pero es necesario no subestimar el hecho de que la comunicación móvil también permite el control de los tiempos y de las actividades de los usuarios en diversas situaciones (trabajo, hogar, ocio, vacaciones, etc.)" (2010: 54-55).

Vale este ejemplo para reflexionar sobre el entramado de saberes técnicos y relaciones sociales y culturales que se despliegan a partir del uso de esta herramienta de comunicación. El saber técnico, intuitivo, imitativo, contextualizado, se vuelve ritual, se naturaliza, recortando así las posibilidades de acción del sujeto con las herramientas.

Aporta a nuestra comprensión del tema, algunas ideas de Eric Sadin:

> "señalo el fin de lo que se llamó "la revolución digital", que empezó a principios de los años '80 mediante la digitalización cada vez más vasta de lo real: la escritura, el sonido, la imagen fija y animada. Ese amplio movimiento histórico se desplegó paralelamente al desarrollo de las redes de telecomunicación e hizo posible el advenimiento de Internet, o sea, la circu-lación exponencial de los datos en la red. Esta condición tecnológica univer-salizada trastornó prioritariamente tres dimensiones: las condiciones de acceso a la información, el comercio y la relación con los otros a través de los correos electrónicos y las redes sociales. Hoy, esta arquitectura que no cesó de desarrollarse y consolidarse está sólidamente instalada a escala global y permite el advenimiento de lo que yo llamo `la era inteligente de la técnica" (2013: 4).

Para el autor, "las producciones tecnológicas concebidas por seres humanos nos sustituyen e incluso actúan en lugar nuestro", se plantea una delegación progresiva de los actos humanos a través de sistemas inteligentes, lo que implica que se trata de una relación con la técnica que es básicamente de tipo cognitiva, ya no remite a la fuerza o potencia material superior que antes caracterizaba a las herramientas. A ello hace referencia al mencionar la "era inteligente de la técnica".

De esta manera la técnica asume cada vez más poder sobre la existencia humana. Esta cuestión puede relacionarse con los planteos de Ingold y Wolton, entendiendo que van en la misma dirección. En la misma entrevista,

haciendo referencia al iPhone y los smartphones, se le plantea a Sadin la siguiente paradoja:

> "Esos objetos, que son táctiles, nos hacen mantener una relación estrecha con el tacto. Pero, al mismo tiempo que tocamos, las cosas se tornan invisibles: toda la información que acumulamos desaparece en la memoria de los aparatos: fotos, videos, libros, notas, cartas. Están pero son invisibles" (op. cit.:15).

Y Sadin responde:

> "En efecto, ese doble movimiento trastornante debería interpelarnos. Nuestra relación con los objetos digitales se establece según ergonomías cada vez más fluidas, lo que alienta una suerte de creciente proximidad íntima. La anunciada introducción de circuitos en nuestros tejidos biológicos amplificará el fenómeno. Por otro lado, esa "familiaridad carnal" viene acompañada por una distancia creciente, por una forma de invisibilidad del proceso en curso. Esto es muy emblemático en lo que atañe a los Data Centers que contribuyen a modelar las formas de nuestro mundo y escapan a toda visibilidad. Es una necesidad técnica. Sin embargo, esa torsión señala lo que se está jugando en nuestro medio ambiente digital contemporáneo: por un lado, una impregnación continua de los sistemas electrónicos, y, por el otro, una forma de opacidad sobre los mecanismos que la componen" (op.cit.:15).

La ilación de estas ideas muestra su complejidad, por un lado la técnica implica una relación cognitiva, pero a la vez aparece la opacidad sobre los mecanismos que la componen, en tanto se trata de un saber intuitivo, imitativo, contextualizado, que se vuelve ritual y se naturaliza. Este modo de relación con la técnica genera nuevas percepciones sobre el tiempo y el espacio, como categorías estructurantes del sentido común y que también estructuran la tarea educativa.

Creemos que las luchas y visiones mencionadas aquí también se hacen presentes en las prácticas docentes, en las maneras en que los maestros y profesores significan el valor de las tecnologías en la enseñanza y organizan la experiencia escolar. Asimismo, también serían canalizadas a través de las propuestas de formación docente, ya sea las de formación inicial o continua. Como desarrollamos más adelante, diferentes dispositivos de capacitación que se han implementado en estos últimos años remiten a tales visiones y luchas respecto del sentido y alcances de lo técnico y la tecnología en la vida social.

Pensar el tiempo y el espacio desde el sentido común

La manera de apropiarse/percibir la técnica, forma parte del sentido común[1], tal como decíamos, forma parte del entramado social y tiene implicancias ideológicas.

El sentido común se construye a partir de esta ideología técnica, tan inflacionista que a veces olvidamos la realidad según Wolton (2007). La percepción de un mundo más libre y participativo entra en tensión con los nuevos mecanismos de control y con la creación de circuitos diferenciados de participación real a través de las nuevas tecnologías. Acceder a la técnica, como conjunto de artefactos que se renuevan frenéticamente, incide en parte, en lo que se piensa y dice a partir de ellos. Lógica relacional, según Burbules y Callister (2001).

La noción de tiempo es una dimensión que estructuralmente condiciona la percepción de la vida cotidiana. Toda filosofía de la existencia supone una visión de tiempo y del espacio y las nuevas tecnologías traen consigo una modificación de la concepción del tiempo lineal, secuencial para dar lugar a un tiempo fugaz, veloz, acelerado, simultáneo y atemporal, sin principios ni finales ni secuencias. El desarrollo técnico tiene su propio ritmo, y se impone el mismo ritmo a la sociedad, "obligando que el tiempo social imite el tiempo técnico" (Wolton, op.cit.:279). Cuesta aceptar que las innovaciones técnicas no implican automáticamente una transformación social comparable. "No sólo que el tiempo técnico no es el tiempo social, sino que, sobre todo, el cambio técnico provoca problemas nuevos e inesperados, que no estaban presentes en los famosos discursos de la prospectiva" (ídem.:280) a los que hacíamos referencia en la apertura de este tema.

Respecto al espacio, podríamos definirlo como "un espacio sin horizontes. Tampoco hay continuidad entre acciones, ni pausas, ni atajos, ni líneas, ni pasado ni futuro. Vemos sólo el clamor de un presente desigual y fragmentario. Está lleno de sorpresas y sensaciones..." (Berger citado por De Moraes, 2010:

45). Como dice de Moraes "Alguien está aquí pudiendo estar, simultáneamente, en cualquier lugar, ya que disponemos de las cartas de navegación franqueadas por la tecnología" (2010, p.50).

Cerrando esta idea, Barbero (2009) muestra la complejidad del proceso y quizás de allí su opacidad, en tanto explica que nuestra inserción en la *mundanidad tecnológica* no puede ser pensada como un automatismo de adaptación social-mente inevitable, sino más bien como un proceso densamente cargado de ambigüedades, de avances y retrocesos. Podríamos concluir entonces que la innovación tecnológica en la vida cotidiana no implica la sumisión automática a las exigencias de la racionalidad técnica, de sus ritmos, de sus lenguajes, de su ideología. La misma presión tecnológica está suscitando la necesidad de encontrar otras racionalidades, otras formas de vida y de relaciones.

¿En qué medida estos planteos se ven reflejados en la formación docente? En primera instancia, entendemos que atraviesan la problemática de la formación, no sólo por las representaciones de sentido común acerca de lo tecnológico que forman parte de la biografía de los profesores, sino también al pretender desde los dispositivos de capacitación acercarse a la técnica desde la opacidad de los procesos que la componen. Nuestra hipótesis es que el acercamiento socio-cultural y didáctico en la formación docente no ha podido superar esta opacidad y por tanto, no habilitan en el hacer con tecnologías. Este es un planteo profundamente político que nos remite a pensar qué formación docente queremos promover.

Efecto tecnocentrista en la escuela

Observando diversas prácticas escolares es posible advertir que en muchos casos, la incorporación de las tecnologías a la escuela equivale a la presencia de un nuevo artefacto en el escenario institucional. De este modo, el ingreso de computadoras se traduce en muchos casos en la generación de un espacio donde alojar los nuevos aparatos y quienes las utilizan son un puñado de docentes. Y ello, acompañado de cierta sensación de fracaso o desapro-vechamiento de la

inversión que significó la adquisición de las computadoras. Se configuran en consonancia con ello diversos escenarios escolares (Maggio, op.cit.), en los cuales la presencia de las tecnologías entra en tensión con la dinámica escolar, las expectativas de los actores escolares y la misma tarea pedagógica. Sobre todo, donde la inclusión de tecnologías está signada por contradicciones y desconciertos, y no se traduce en una transformación de las prácticas escolares con un sentido didáctico.

La concepción artefactual o instrumentalista constituye una visión re-duccionista de las tecnologías que las concibe como neutrales e ignora los intereses que movilizan la creación, el desarrollo y hasta el control de las mismas (Burbules y Callister, 2001; González García, López Cerezo y López, 1996). Desde este enfoque se ha considerado a la computadora como herramienta, siendo utilizada para apoyar actividades tradicionales y para tareas de administración escolar; preparándose a los docentes en el desarrollo de habilidades prácticas para su uso y sin brindarles aportes que permitieran la reflexión crítica sobre tales usos, ni un abordaje en relación con las disciplinas a enseñar. De modo tal que el aparato aparece despojado de sus fines, de los intereses que porta y hasta de las mediaciones culturales y simbólicas que posibilita o no. De esto justamente hablamos cuando decimos que son opacas y que ello inhabilita la posibilidad de operar cognitivamente con ellas.

Prima así, en estas situaciones, una concepción tecnocéntrica de las relaciones tecnología-educación; perdiéndose de vista la consideración de las múltiples dimensiones que atraviesan los procesos de inclusión de tecnologías. Retomando ideas iniciales de estas reflexiones, parece coherente pensar que en tanto la sociedad establezca una relación de extrañamiento, de exterioridad con las tecnologías, este proceso al interior de la escuela es traducido en una hacer instrumental, intuitivo, imitativo, opaco, enmarcado en discurso optimistas acerca del tecnofuturo.

Vale la pena entonces, preguntarnos acerca de la formación docente, que ha forjado en parte esa visión instrumental o tecnocéntrica, que hoy portan muchos docentes en sus prácticas, aun cuando los discursos sean contradictorios con

ellas. Intentamos dar cuenta de esto, a continuación, revisando algunas características centrales que ha asumido la formación docente en tecnología educativa en nuestro medio en las últimas décadas, particularmente la vinculada a la inclusión de tecnologías en la enseñanza.

Formación docente con una pesada historia y un presente incierto

Como señalan diversos estudios (Martínez, 2011; Levis, 2008; Danieli, 2014) la formación docente en tecnologías en Argentina ha sido predominantemente instrumental -sobre todo en las primeras décadas de incorporación de las tecnologías a la escuela, entre 1980 y 2010-; en consonancia con políticas centradas en la provisión de equipamiento y la incorporación de productos comer-ciales. Durante los últimos años, las concepciones han girado hacia preocupaciones más del orden de lo didáctico y hacia la apropiación crítica, no obstante es significativa la impronta del enfoque instrumental. Consideramos que su vigencia se debe a varios factores.

Primero destacamos que se ha visto fortalecida por la propia concepción que los docentes poseen sobre las tecnologías, construida como parte de la biografía escolar y vida cotidiana, que es fuertemente instrumental, así como por una tradición de formación docente de corte racional-técnico o técnico-academicista (Diker y Terigi, 2005) arraigada en el sistema formador. Dicha tradición establece una distinción entre el conocimiento práctico y el teórico, estando éste alojado en el experto. Por su parte, el conocimiento práctico -que es el que ha de dominar el docente- es una aplicación de aquel. De modo tal que "el práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales" (Pérez Gómez, citado por Diker y Terigi, op.cit.: 115). Y el docente es pensado así como un agente ejecutor técnico de las decisiones tomadas por otros, desconociéndose y hasta negándose las mediaciones subjetivas propias de la tarea de enseñar.

El peso de esta concepción en la formación docente ha sido importante, marcando especialmente aquellos aspectos vinculados con el hacer de los

maestros y profesores. La planificación de la enseñanza y el uso de diversos recursos en el aula, desde la instrucción programada y la enseñanza audiovisual hasta el trabajo con recursos digitales y aplicaciones o programas informáticos, han sido, quizás las áreas donde más fuertemente se instaló y se mantiene esta manera de pensar y llevar a cabo la formación docente. Mayor complejidad asume el panorama si consi-deramos que, en muchos casos, son los mismos docentes los que esperan y demandan una preparación instrumental para el uso de tecnologías.

Quizás por estas características de la formación, transcurridas más de dos décadas de la expansión de las ofertas de capacitación docente para el uso de tecnologías, diversos estudios del contexto local coinciden en señalar que los cursos y capacitaciones han tenido poco éxito en transformar las prácticas y lograr una adecuada incorporación de las TIC a las tareas de enseñanza (Levis, op.cit.; Martínez, op.cit.; Martínez Vidal y otros, 2010; Morales y Loyola, 2009).

Otros autores, como Fullan y Hargreaves (1996; 2012) advierten que los modelos de capacitación docente que se han centrado en el desarrollo de habilidades técnicas y en transmitir a maestros y profesores conjuntos de proce-dimientos han desconocido aspectos centrales para lograr el cambio en las escuela. Entre ellos, los autores destacan el desconocimiento de las intenciones docentes, el docente como persona, el contexto real de trabajo y la cultura docente; llevando a que las grandes inversiones realizadas en programas de mejora no se tradujeran en los cambios esperados. Más aún, se encontraron con respuestas y razonamientos docentes que en muchos casos dudaron de la viabilidad, pertinencia u oportunidad del cambio; siendo esto leído como simples respuestas de resistencia, resentimiento o miedo cambio. Así "los problemas del cambio llegan a ser considerados como problemas del docente [...] como meros problemas de habilidad técnica" (Fullan y Hargreaves, 2012: 44-45).

En el mejor de los casos, la cuestión no es que sean meros problemas de habilidades técnicas, si no es la noción de técnica y los efectos de exterioridad, opacidad, extrañamiento que produce. Y allí creemos, está el nudo de nuestro planteo ¿Hay concepciones sobre las tecnologías que las capacitaciones no logran

"desarmar"? ¿puede el dispositivo de formación revisar y desarmar la visión instrumental fuertemente arraigada durante biografías personales y trayectorias formativas?

Los docentes como sujetos de saber tecno-pedagógico

Los docentes son sujetos de saber, actores situados en las tramas sociales, culturales e institucionales; cuentan con una trayectoria de formación, una biografía social, escolar y docente en relación con las tecnologías en la escuela. Y las preguntas obligadas que emergen, casi por contradicción a las tradiciones instaladas y que ya hemos anticipado son: ¿las propuestas de formación reconocen al sujeto docente y su relación con la técnica en el sentido que señalamos? ¿posibilitan la articulación de saberes pedagógicos y técnicos? ¿permiten develar el sentido de lo técnico, para permitir operar con el conocimiento?

Por un lado, la formación de un sujeto como docente supone una trayectoria (Bourdieu, 1997); recorrido que incluye puntos de partida y de llegada, etapas y pasajes, que están entramados, resignificados (Anijovich, R. y otras, 2009). Se trata de recorridos que no son lineales, que se entraman con otros recorridos previos, paralelos, posteriores (Cols, 2008). Es en ese recorrido donde se construyen los esquemas de percepción y acción, el habitus (Bourdieu, 1991), que funciona como principio generador y organizador de prácticas y representaciones. Así, la trayectoria define en gran parte lo que el docente es y piensa, no sólo de manera individual sino colectiva; en tanto implica experiencias y representaciones compartidas. Así, los maestros y profesores se representan a la tecnología y hacen uso de ella en función del entramado social del cual forman parte.

Ahora bien, en la enseñanza como actividad práctica los docentes activan saberes prácticos, los movilizan en situación (Perrenoud, 1994); ya sean respecto de la enseñanza, el uso de tecnologías y hasta el mismo sentido que las tecnologías adquieren en la escuela. Muchos de los saberes prácticos que así se activan no han sido aprendidos en los espacios formales de preparación docente sino que se han construido en otros espacios, como parte de las experiencias del

sujeto en diferentes contextos y situaciones, distantes o diferentes de las propuesta formativas pero entrelazándose con ellos. Entre las experiencias y espacios de formación respecto del uso de tecnologías se destacaría la biografía escolar (Alliaud, 2004) como conjunto de vivencias tenidas siendo alumno y las biografías socio-técnicas, que marcan las prácticas y representaciones de los docentes acerca de las tecnologías.

Las trayectorias sociales, escolares y profesionales de los docentes suponen la construcción de esquemas de percepción y acción que están atra-vesados por las tecnologías y viceversa, las tecnologías son parte de esa trayectoria y la modifican. Esas biografías socio-técnicas están atravesadas por la técnica que si bien están incrustadas en lo social (Ingold, 1990) no dejan de tener su impronta instrumental, de exterioridad, de opacidad.

Aparecen varias cuestiones para pensar en relación a la formación docente. Sin duda la técnica se entrelaza con saberes de otro orden, esto sucede tanto en la biografía escolar como en la trayectoria profesional. Nos preguntamos ¿cómo se construye ese diálogo entre la técnica y saberes sobre el mundo y sobre las disciplinas? En este sentido, las reflexiones que estamos construyendo en este espacio, a partir de nuestras intervenciones en espacios de formación docente, nos habilitan a pensar en una relación de fuerzas que entran en tensión. La técnica deviene tecnologías, reflejo de la ideología técnica, que es portadora de un saber intuitivo, práctico, que no deja entrever sus raíces. Sadín (op.cit.) nos decía que la "familiaridad carnal" viene acompañada por una distancia creciente y por una forma de invisibilidad del proceso en curso, cuanto más desarrollo tecnológico más opacidad sobre los mecanismos que la componen. ¿Logran los dispositivos de capacitación hacer más transparente las tecnologías? ¿La visión instrumental inhabilita la posibilidad de articular con otros saberes?

Por otro lado, no es posible pensar la técnica sin sujeto, ni el saber sin sujeto. En palabras de Charlot "No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo (…). Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad (…)" (2007: 103). De modo tal que el saber se inscribe en un contexto o

situación, en el marco de una actividad y supone una construcción social y temporal. Siguiendo esta perspectiva, la construcción y/o la apropiación de los saberes ligados a la inclusión de tecnologías en la enseñanza y en la tarea escolar, suponen un sujeto que se relaciona con el saber de un modo particular y en un contexto. Como esos saberes no son independientes de esta dimensión subjetiva no son homogéneos ni homogeneizables, más allá de que los sujetos en cuestión hayan transitado por experiencias formativas similares. Sin embargo, tampoco pueden ser pensados como ajenos a los aspectos sociales e institucionales, en el marco de los cuales cada sujeto aprehende los objetos de saber y construye un modo de actuar, de relacionarse con el saber. Lo mismo sucede con "las habilidades técnicas" que no pueden ser pensadas de modo homogéneas por fuera de los sujetos.

Retomando la caracterización del contexto socio-técnico actual, presentada páginas atrás podemos señalar que los saberes docentes portan también las visiones y preocupaciones de la época en relación con las tecno-logías, particularmente los discursos optimistas respectos del potencial de cambio que tendrían las tecnologías y en algunos casos, el sentido común construido a partir de la ideología técnica; siendo esto reconstruido, resignificado subje-tivamente por cada docente.

Los saberes docentes sobre las tecnologías en la enseñanza

Llevar a cabo la tarea de enseñar supone la movilización de saberes; tanto los que son objeto de enseñanza como aquellos que guían la acción docente. En relación con estos últimos, Terigi (2012) destaca la existencia de un tipo particular de saberes construidos en relación con la situación escolar, que regulan el accionar y que llevan al docente a pensarse en un determinado marco de funcionamiento. Se trata, en términos de la autora de:

> "un saber pedagógico por defecto, que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización son principios estructurantes del saber pedagógico por defecto, que llevan a un funcionamiento estándar del

> sistema escolar y a una producción de saberes bajo los mismos principios" (pp.117-118).

Siguiendo este planteo podríamos decir que la presencia de estos saberes regulando la acción docente moldearía también las posibilidades de inclusión de las tecnologías en un escenario áulico al cual las tecnologías le resultan ajenas, opacas. A su vez, si los docentes construyen nuevos saberes prácticos en el marco de este modelo de funcionamiento escolar, la inclusión de las tecnologías como nuevos artefactos a una práctica que cuenta con su propia lógica será significada y actuada asociándolos a dicho modelo de transmisión.

Desde estos saberes, muchos de los cuales han sido fortalecidos y estandarizados desde una racionalidad técnica que buscó ordenar la enseñanza escolar y pensó y formó al docente como técnico ejecutor, ¿cómo los docentes se apropian de las tecnologías?, ¿qué saberes disponibles activan?, ¿qué saberes están ausentes?, ¿la visión instrumental inhabilita la posibilidad de articular con otros saberes?

Siguiendo el planteo que presentamos podemos hipotetizar lo siguiente: muy probablemente las tecnologías son pensadas e incorporadas en un escenario de enseñanza caracterizado por la simultaneidad de la enseñanza y la homogeneización de procesos y actividades y hasta el sentido herramental de los artefactos usados para enseñar. O, como suele suceder, solo a través de pequeñas incorporaciones que den cuenta de la "actualización de las propuestas" (porque las tecnologías están en la sociedad y por consecuencia "deben" estar en la escuela) pero que no modifican los modos de hacer escolar, ya estandarizados. Todo ello, en consonancia con un modo de pensar la escuela y de pensarse en ella como enseñantes; en tanto no sólo serían los saberes "disponibles" y que circulan en ella, sino que de algún modo permitirían hacer "eficiente" la tarea.

Frente a este nuevo escenario, es necesario repensar la formación docente y la manera que la misma considera al docente en tanto sujeto de saber y de la acción, así como a los mismos saberes construidos por los docentes en su práctica.

Repensando la formación docente

Bajo este título pretendemos articular las ideas que hemos ido desagregando, intentando aportar una mirada reflexiva hacia los dispositivos de capacitación y su imposibilidad de habilitar nuevas prácticas en muchos de los docentes capacitados. Iniciamos nuestra argumentación analizando las tecnologías desde la técnica, al entender que se trata justamente de un conjunto de ideas, intereses, proyectos que se actualizan en artefactos técnicos, devenidos en tecnologías.

Para caracterizar a la sociedad actual, tomamos la idea de la era de la inteligencia técnica o medio ambiente digitalizado para hacer referencia a su poder creciente en nuestras vidas, así como también a la relación de tipo cognitiva que establecemos con ella y a partir de ella. Omnipresencia, fluidez, mutación constante, accesibilidad son algunas notas distintivas de las transformaciones profundas a las que estamos asistiendo como sujetos sociales. No obstante, cuanto más impactados e incrustados estamos por los sistemas electrónicos (la técnica) más extrañamiento, más ajenos, más opacos se vuelven los procesos que nos permiten entender los mecanismos de su funcionamiento y, por ende, más alejados estamos ante la posibilidad de intervenir críticamente, es decir con criterios propios.

El panorama no es homogéneo, las prácticas socio-técnicas son diversas. Aún las de los docentes. No dejan de sorprendernos quienes logran ser creativos, ingeniosos y lúcidos productores de textos multimodales, expertos comunicadores e investigadores innatos en la web. Esto usos habilitan, por qué no, nuevas plataformas digitales para innovar y seguir creando, comprenden el lenguaje web, su lógica y entramado interno. Para estos usuarios/productores la técnica no es opaca.

Sin embargo, también encontramos sobre abundancia de usos instrumentales de la tecnología que van captando nuestros modos de sociabilidad. Estos usuarios (muchos de ellos docentes o en período de formación) hacen un uso más limitado, acotado a la agenda técnica de las aplicaciones disponibles en sus dispositivos. Entendemos que es aquí donde las ideas de revisar los

dispositivos técnicos como portadores de proyectos, ideas e ideologías se hace más necesario. Hacer menos opacos los mecanismos de funcionamiento de las tecnologías se transforma en una estrategia de empoderamiento.

Llevado este análisis al plano de lo educativo, entendemos que esta situación socio-técnica encaja, guarda absoluta coherencia, con un modelo de escuela y un modelo de formación docente general (tanto inicial como contínua). Por un lado, encontramos una gramática escolar marcada por un modo de funcio-namiento escolar donde la transmisión es vertical y unilateral (del docente al alumno) así como simultánea, dirigida a alumnos percibidos como homogéneos en características y procesos y donde las tecnologías son vistas como meras herramientas que auxilian al docente en la transmisión. Por el otro el modelo formador se ha sostenido en una lógica técnico-racional y en la necesidad de formar al docente ejecutar desde un conocimiento práctico.

La formación docente en tecnología, por su parte, carga con una historia difícil de revertir, su origen instrumentalista le da una impronta que no es fácil de modificar, a pesar de los esfuerzos significativos de estos últimos años de pensar y construir nuevas modalidades y contenidos de capacitación. Los docentes siguen reclamando de diversas maneras que se les enseñe a usar herramientas, como artefactos que se sumen a lo que ya habitualmente hacen en el aula.

No alcanza sólo con mirar los dispositivos de capacitación para entender lo que está pasando. El problema es más complejo y su origen supera los marcos de lo educativo o lo escolar. Por eso empezamos a desovillar estas ideas desde un planteamiento más general.

Entendemos como una categoría útil, que articula lo social y lo específicamente educativo, en la persona del docente el saber. El docente como un sujeto de saber nos posibilita pensar en sus múltiples construcciones, que a la manera de capas más superficiales o profundas, lo habilitan a tomar decisiones en las situaciones de enseñanza con tecnologías. Develando estas sucesivas capas, retomamos nuevamente las ideas de Charlot "No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo (…)" (2007: 103). Aquí se cruza lo social y lo individual para pensar cómo el docente construye sus

conocimientos sobre las tecnologías en general, en su vínculo y posicionamiento en el mundo. Se trata de procesos subjetivos, no estandarizables.

Desde el planteo de Terigi (2012), sobre los saberes pedagógicos por defecto, podemos identificar otra capa, saberes que tienen su impronta escolar, cuya lógica pareciera no contemplar los cambios que suceden por fuera. Y una nueva capa estaría formada por los *saberes tecno-pedagógicos;* que, también por defecto orienten a un modo uniforme y automatizado de uso de la tecnología en la escuela y en la enseñanza. Se integran así los dos planos de nuestro análisis, el social y el escolar en un proceso eminentemente subjetivo, en la persona del docente. Estos saberes pueden ser pensados como una síntesis que integra un modo de vinculación con la técnica que es estrictamente social y política y saberes generales y específicos, del orden pedagógico y disciplinar.

Volviendo a nuestro interés inicial, ¿cómo pensar la formación docente en tecnologías ante este entramado por demás complejo? La perspectiva que pretendemos estimular a través de la lectura de estas páginas es política, en el sentido de promover el acceso al uso y control de los recursos materiales y simbólicos que traen consigo los dispositivos tecnológicos, como aprendizaje necesario, aunque no suficiente, para ser integrado a las prácticas educativas. Algo así como *hacer más transparentes las tecnologías.*

Integrar las tecnologías en la enseñanza supone hablar el lenguaje de las tecnologías, y es por eso que los dispositivos de capacitación deben acompañar este aprendizaje. Tal como mencionábamos en párrafos precedentes, se hace necesario reconocer al sujeto en sus saberes para promover la revisión y deconstrucción de ese sentido común y de sus prácticas.

En esta línea es abundante la bibliografía sobre formar docentes reflexivos (Edelstein, 2011) ya se ha dicho mucho al respecto. En la formación en tecnología, suma en esta misma dirección la idea de ayudar al docente a develar lo opaco de la tecnología, ayudándolo a comprender la lógica de producción, a desarmar la agenda técnica que lo habilita a producir de un modo particular, a entender mejor su lenguaje para poder producir a través de él. Se trata de desarmar también el sentido común, en tanto estrategia que permita hacer

consciente las propias capacidades e intereses, y el cómo éstos se relacionan con los intereses propios de las tecnologías, de la técnica, en tanto proyecto ideológico. En definitiva creemos que es necesario pasar de una relación cognitiva con la técnica (Sadín, op.cit.) a una relación metacognitiva con la tecnología.

Y, a partir de allí, promover una revisión que habilite a los docentes a pensarse a sí mismos en su relación con los saberes técnicos y con los saberes pedagógicos, los de la formación y los de la propia práctica; reconociendo la manera en que esto condiciona su accionar a la vez que atreviéndose a imaginar otros modos de hacer con tecnologías.

Recibido: 13/12/2015

Aceptado: 20/12/2015

Notas

[1] El sentido común es un fondo de evidencias compartidas por todos que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el sentido del mundo, un conjunto de lugares comunes, tácitamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia, incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación tales como las grandes posiciones que estructuran la percepción del mundo (Bourdieu, 1999:130-131).

Bibliografía

ALLIAUD, A. (2004) "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional". Revista Iberoamericana de Educación [en línea] 34/3 Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF

ANIJOVICH, R; CAPPELLETTI, G; MORA, S. y SABELLI, M.J. (2009). Transitar la formación pedagógica. Paidós. Buenos Aires

BARBERO, J. M. (2009). "Cuando la Tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertise en mediación cultural. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10. N° 1. Marzo 2009. [en línea] Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/MONOGRAFICO_CONVERGENCIA_TECNOLOGICA.pdf

BOURDIEU, P. (1991). El sentido práctico. Siglo XXI de España Editores, España.

BOURDIEU, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, M. (1999) Meditaciones pascalianas, Barcelona: Anagrama.

BURBURLES, N. Y CALLISTER, TH. (2001) Educación: Riesgos y Promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Barcelona.

COLS, E. (2008) La formación docente inicial como trayectoria. Material bibliográfico del Ciclo de Formación para Directivos 2007-2008. Argentina: INFD.

CHARLOT, B. (2007). La relación con el saber. Elementos para una teoría. El Zorzal, Buenos Aires.

DANIELI, M. (2014) Los saberes de los docentes noveles acerca de la utilización de las TIC en la enseñanza. Tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. CEA. UNC. Córdoba.

DE MORAES, D. (2010) Cultura tecnológica, innovación y mercantilización. En DE MORAES, D. (comp) Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital (pp.45-80). Paidós, Buenos Aires.

DIKER, G y TERIGI, F. (2005) La formación de maestros y profesores: hojas de ruta. Paidós, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1996 / 2012) La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amorrortu, Buenos Aires.

GONZÁLEZ GARCÍA, M; LÓPEZ CEREZO, J. Y LÓPEZ, J. (1996) Ciencia, tecnología y sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Tecnos, Madrid.

INGOLD, T. (1990) Sociedad, naturaleza y el concepto de tecnología. Archaelogical Review from Cambridge 9 (1): 5-17. Traducción Andrés Laguens.

KOZAK, D. (Coord.) (2010) Escuela y TICs: los caminos de la innovación. Lugar Editorial. Buenos Aires

LEVIS, D. (2008) "Formación docente en tic: ¿el huevo o la gallina?". Revista Razón y Palabra Número 63, año 13. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html

LÉVY, P. (2007) Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. Ed. Anthropos, Barcelona.

LITWIN, E. (2005) Tecnologías Educativas en tiempos de Internet. Ed. Amorrortu. Buenos Aires

LITWIN, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Ed. Paidós. Buenos Aires.

MAGGIO, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós. Buenos Aires

MANSO, M., PEREZ, P., LIBEDISNKY, M. LIGHT, D., GARZON, M. (2011) Las TIC en las Aulas. Experiencias latinoamericanas. Ed. Paidós. Buenos Aires.

MARTÍNEZ, C. (2011). "Características de la formación docente en TIC y su relación con la tradición en formación docente y el proceso de implementación de TIC en las escuelas." Revista Rueda N° 8. UNICEN.

MIEGE, B. (2010) La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos. En DE MORAES, D. (comp) Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital (pp.15-44). Paidós, Buenos Aires.

MONTERO, L. y GEWERC, A. (coords) (2013) Una historia, cuatro historias. Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC. Ed. Grao. Barcelona.

MORALES, S., LOYOLA, M., PAXOTE, S, VILLA, M Y EQUIPO (2008) La formación docente y las tics. Ponencia presentada en VI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación Social. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación y las

Prácticas Profesionales de los Comunicadores Sociales. Desafíos y Paradojas en los Escenarios Actuales" UNER Mimeo

MORLEY, D. (2008) Medios, Modernidad y Tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura. Gedisa, Barcelona.

PERRENOUD, P. (1994) Saberes de referencia y saberes prácticos. Una oposición discutible en la formación de enseñantes. Seminaire des formateurs de IUFM, Grenoble. Traducción de G. DIKER. [en línea] Disponible en:

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc

SADIN, E. (2013) Las tecnologías digitales debilitan la capacidad de decidir. Diario Página 12. [en línea] Disponible en http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-233880-2013-11-19.html

TERIGI, F. (2012) La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En BIRGIN A. (comp.) Más allá de la Capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.

WINOCUR, R. (2008) "El movil, aparato ritual para controlar la incertidumbre, en Alambre, [en línea] Disponible en http://www.revistaalambre.com

WOLTON, D. (2007). Pensar la comunicación. Prometeo, Buenos Aires.

Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación

Arguments and rethinking about Educational Technology as a field of knowledge and training

Silvia Coicaud[*]

Resumen

La Tecnología Educativa es una disciplina en constante producción, que evoluciona desde fascinarse por los medios a preocuparse por los procesos educativos generados con la incorporación de TIC. En Argentina se desarrollaron distintos escenarios a partir del uso de computadoras en las escuelas. Los perfiles cambiaron según los propósitos pedagógicos, las políticas educativas y el acceso masificado a netbooks para alumnos y docentes. Desde una perspectiva latinoamericana nos preguntamos si las utopías ciber abren por sí solas nuevas avenidas de desarrollo. Las condiciones socio-políticas y económicas llevan a concebir la educación como un proceso inacabado e inacabable. Pero es importante que las instituciones educativas se abran hacia una educación expandida. En todos estos procesos los docentes siguen enseñando, de otra manera, y cada vez más con entornos virtuales. La formación docente en tecnología educativa implica abordar dimensiones pedagógico-didácticas, crítico-reflexivas y creativo-procedimentales, partiendo de la epistemología disciplinaria, las particularidades socio-cognitivas del sujeto, y situándose en el contexto institucional y social.

Palabras Clave: Tecnología Educativa; cibercultura; formación docente

Abstract

Educational Technology is a discipline constantly productive evolving from fascinated by the media to be concerned about educational processes generated by incorporating ICT. In Argentina scenarios were developed from the use of computers in schools. The profiles changed according to pedagogical purposes, educational policies and mass access to netbooks for students and teachers. From a Latin American perspective we wonder whether cyber utopias alone open new avenues of development. The socio-political and economic conditions lead to conceiving education as an unfinished and unending process. But it is important that educational institutions are open to an expanded education. In all these processes the teachers still teach, otherwise, and increasingly virtual environments. Teacher training in educational technology involves pedagogical-didactic approach, critical-reflective and creative-procedural dimensions, based on disciplinary epistemology, the socio-cognitive subject particularities, and being located at institutional and social context.

Key words: Educational Technology; cyberculture; teacher training.

[*]Doctora en Didáctica. Magister en Educación Superior. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente investigadora, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
E-mail: scoicaud@unpata.edu.ar

Las innovaciones tecnológicas en la cultura

Toda innovación tecnológica se produce dentro de un contexto social específico que la configura y condiciona. La influencia que ejercen los diferentes medios tecnológicos sobre el aprendizaje y la enseñanza en ambientes complejos no puede abordarse analizando la tecnología en forma aislada, pues resulta fundamental conocer cómo se integra en los grupos y territorios reales, de qué forma los recursos tecnológicos son interpretados y adaptados, y de qué manera inciden los avances tecnológicos en los cambios de las diferentes prácticas sociales.

Si consideramos las representaciones que el común de la gente posee en relación con el papel que les cabe cumplir a las tecnologías en la sociedad actual, nos encontramos con que existen diferentes maneras de concebirlas. Algunos depositan en ellas un gran optimismo y confianza, por las posibilidades de mejora en la calidad de vida que podrían generarse en la humanidad. Otros, en cambio, piensan todo lo contrario. Cabero (2001) describe algunos "mitos científico-tecnológicos" que surgen al respecto. Por ejemplo: la pretendida "neutralidad" de las tecnologías que sólo implican un incremento científico; su defensa como elementos "democratizadores" que permitirían un acercamiento de las culturas y ayuda entre los países; la idea de que las máquinas se volverán autónomas e independientes de sus creadores, que posibilitarán una transferencia universal a distintos contextos, globalización mediante; que se unificarán en una única producción y tendrán un poder supremo para generar eficacia y mejora constante en la sociedad. Estos son algunos de los mitos basados en posturas ultraoptimistas. Por otro lado, están quienes consideran a las tecnologías como parte de una cultura alienadora y deshumanizante, como una amenaza a la privacidad instrumentada por el capitalismo. También se cuestiona la pasividad que estimulan las tecnologías de las pantallas, el riesgo de manipulación de la población a través de las mismas y el cercenamiento de los procesos de creatividad y pensamiento autónomo en las escuelas. Quienes se posicionan en este lugar de la hipercrítica o la desconfianza pregonan por dejar de lado el

desarrollo tecnológico y volver al cultivo de las emociones, la sensibilidad y los replanteos éticos en torno a las tecnologías.

Ante estos posicionamientos polarizados es necesario asumir una visión sintópica acerca de las tecnologías en la sociedad, y en particular de las tecnologías en la educación. Por ejemplo, cuando analizamos las consecuencias socioculturales que genera Internet, no puede desconocerse que la red sirve para tejer un tapiz de relaciones y de comunidades entre distintos países, etnias y clases sociales, como así también para acceder a la información, aprender y conocer otras maneras de pensar y de actuar. Pero Internet forma parte de una trama mucho más amplia respecto a los modos que usan las personas para comunicarse e informarse. La comunicación en línea es sólo una forma de hacerlo, por lo cual debe establecerse una sinergia entre las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y la realidad física de las personas, cuyos problemas concretos sólo pueden resolverse si no se aíslan del medio en el que viven (Coicaud, 2010).

La Tecnología Educativa, una disciplina mediática

Como dicen Burbules y Callister (2000) la tecnología no es sólo "la cosa", sino la cosa y las pautas de uso, la forma como las personas piensan y hablan de ella, y los problemas y expectativas que las mismas generan. Por ello, cuando nos referimos a las tecnologías que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta necesario reflexionar acerca de las complejas connotaciones que han influido en la génesis del campo de la Tecnología Educativa como disciplina.

Considerar los momentos históricos en los que se desarrolla una disciplina y las particularidades del medio social y cultural en el que se ha conformado, constituye una condición ineludible para poder analizar sus vicisitudes. Como cualquier discurso, las disciplinas están sometidas a ciertas condiciones de producción, de circulación y de recepción desde donde se manifiesta lo ideológico, cuando estas condiciones forman parte de las determinaciones sociales que preceden a los mecanismos de base de la formación social. De este modo, el reconocimiento de una disciplina o de su "cientificidad" puede aparecer en

diferentes discursos. La instauración de relaciones entre estos discursos con lo real es el producto de un largo trabajo histórico.

En el caso de la Tecnología Educativa, su historia como disciplina es reciente. Su constitución data de la década del cuarenta, aproximadamente. Entre los años cuarenta y cincuenta predominaba una utilización netamente instrumental de los medios, concibiéndolos como generadores directos del aprendizaje. El impacto de los medios masivos de comunicación en la sociedad surgido en los años sesenta -y potenciado en la década del setenta- repercutió en todo el sistema educativo. En estos años predominó el estudio de la enseñanza como un proceso tecnológico, a partir de una concepción restringida y artefactual que se fundamentaba desde el enfoque sistémico. La intención era lograr el control de los aprendizajes de los alumnos y la Tecnología Educativa se redujo al estudio acerca del uso de aparatos concebidos por otros considerados expertos, relegándose al docente el papel de mero "aplicador" de tecnologías en el aula. Durante los años ochenta se reconceptualizó el campo, incorporándose los desarrollos de otras ciencias, mientras que en los años noventa se valoró tanto la perspectiva de la información como la de la comunicación, lográndose además un importante acercamiento con el campo de la didáctica.

Epistemológicamente la Tecnología Educativa constituye una disciplina intrínsecamente de carácter práctico. Litwin (1994) explica que hay que "entender la tecnología educativa como el desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio históricos que le otorgan significación" (p. 135). Preocupación por las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías que surge no sólo por el afán de conocer esta actividad, sino también para intervenir sobre la misma y mejorarla, en un proceso de continua construcción.

Cardozo (2013) plantea que desde los inicios del presente siglo esta disciplina atraviesa un período de reformulación, a partir de la emergencia de nuevos paradigmas en las ciencias sociales y de la reconceptualización crítica del currículum, y también por la revolución que han generado las tecnologías de la

información y la comunicación. Señala que la base teórica de la Tecnología Educativa presenta una perspectiva multidisciplinar en la cual se conjugan diferentes campos y disciplinas (teoría curricular, estudios culturales, sociología de la cultura y la comunicación, etc.). Desde este posicionamiento, la concibe como "un espacio de conocimiento pedagógico sobre los medios, la cultura y la educación en el que se cruzan los aportes de distintas disciplinas de las ciencias sociales" (op. cit.: 54). Constituye según este autor una disciplina que se sustenta en el estudio de los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura mediados tecnológicamente, en diversos contextos educativos, considerando que las tecnologías son objetos culturales que se emplean y se reinterpretan a partir de las perspectivas ideológicas y culturales de cada individuo y grupo social.

Para Cabero (2001) la Tecnología Educativa es una disciplina viva, en constante producción y reformulación, que ha evolucionado desde una etapa de fascinación por los medios a otra en la cual existe preocupación por los procesos educativos que se generan con la incorporación de las tecnologías digitales. Las definiciones de esta disciplina han sido de tipo instrumentalistas, sistémicas o psicológicas, en diferentes períodos. A la Tecnología Educativa le compete el diseño de medios y situaciones mediadas de aprendizaje, pero no desde una posición instrumentalista centrada sólo en lo técnico o en lo estético, sino desde una perspectiva y dimensión didáctica. Esto implica que a la Tecnología Educativa le preocupa analizar los lenguajes de la mediación como sistemas simbólicos, la pragmática del uso, la utilización emancipatoria de los productos tecnológicos, la investigación educativa y la evaluación de los procesos, entre otros aspectos.

Una crítica recurrente es el cuestionamiento al determinismo tecnológico como posición respecto a los desarrollos educativos. Buckingham (2008) rebate la idea de que por sí misma la tecnología producirá aprendizajes de calidad. Esta postura determinista suele estar acompañada de representaciones particulares de la infancia, y del papel de la tecnología como una herramienta que puede liberarla o destruirla. El autor está en desacuerdo con quienes argumentan que la tecnología ha dado lugar a una "generación digital". Podemos extender su crítica también a la denominación de "nativos digitales" acuñada por Marc Prensky

(2010) pues estas metáforas constituyen en realidad un estereotipo que oculta las considerables dificultades y frustraciones que los niños y jóvenes suelen experimentar en su interacción con los medios, desconociéndose además las diferencias socio económicas, culturales y psicológicas que existen. Sin embargo, considera que en la actualidad resulta fundamental utilizar diversos tipos de tecnologías en la escuela, dejando de lado la pregunta acerca de si hay que usar o no tecnologías, para cuestionarse en cambio acerca del cómo y del porqué utilizarla en las escuelas. Pues la tecnología no es neutra, sino que es producto de determinaciones sociales e históricas. Esto implica que es imprescindible dejar de lado visiones reduccionistas que consideran como meras tecnologías a Internet, a los softwares de computación y a los videojuegos, para afirmar que las mismas sólo cobran significado en los particulares contextos sociales en los que se las emplea. Hay que descartar la afirmación con respecto a que la tecnología transformará la educación de manera radical y que, incluso provocará la desaparición de la escuela. Pero es preciso reconocer que los medios digitales ocupan un lugar central en la vida extraescolar de la mayoría de los jóvenes, quienes a diferencia de lo que sucedía en la década del 80 y 90, no se encuentran por primera vez con las tecnologías en la escuela, sino que pueden interactuar con ellas de manera diferente a la forma en que lo hacen los adultos, desarrollando nuevas habilidades y competencias. Los medios actuales les ofrecen la posibilidad de ser comunicadores y productores culturales por propio derecho, alentándolos a exigir una mayor autonomía y posibilidades de elección.

Escenarios tecnológicos a partir de la incorporación de la computadora en la escuela

En Argentina, a partir de la incorporación de la computadora en las instituciones de enseñanza se desarrollaron distintos escenarios, cuyos perfiles han ido cambiando según los diferentes propósitos pedagógicos, las políticas educativas y los modos de utilización que estas máquinas han generado, como así también de la progresiva tendencia a masificar el acceso a las mismas mediante la entrega de

computadoras portátiles a alumnos y docentes en esta última década. Así, podemos distinguir cuatro escenarios:

-*Escenario de la Asistencia Informática.* En nuestro país, con la llegada de las primeras computadoras en las escuelas, en los años 80, predominó el modelo EAC de "Enseñanza Asistida por la Computadora". El mismo consistía en la utilización de las herramientas informáticas a partir de prácticas de tipo tutorial y de ejercitación algorítmica, a partir de procedimientos que se adaptaban al nivel de dificultad de los sujetos en función de una retroalimentación inmediata. Luego se impuso el lenguaje de programación LOGO y se diseñaron algunos juegos. Sin embargo, las prácticas de enseñanza eran escasas, entre otras razones porque las pocas escuelas que accedían a estas experiencias contaban con muy poco equipamiento informático. La teoría del aprendizaje en que se sustentaban era la constructivista, basada en las explicaciones psicogenéticas de Piaget. No obstante, existía una gran contradicción entre estos fundamentos teóricos y el paradigma de investigación educativa utilizado en los estudios realizados, pues el mismo era de carácter netamente positivista, con diseños descriptivos, correlacionales y experimentales que pretendían demostrar relaciones entre variables de tipo conductista. Más allá de los fundamentos piagetianos, el propio lenguaje rígido de LOGO derivó hacia orientaciones tecnocráticas para la investigación educativa, dejando de lado la comprensión de procesos socio-cognitivos de carácter complejo para centrarse sólo en el estudio de la "máquina de enseñar". Un ejemplo de investigaciones realizadas en este escenario, son las de Anderson (1982) quien a través de su teoría ACT (Adaptive Control of Thought -Control Adaptativo del Comportamiento-) pretendía determinar si la instrucción intencionalmente suministrada por una computadora podía ser tan buena como la de un docente.

-Escenario de lo Multimedial. En la década del 90 se masifica el uso de juegos multimedia -en consolas y luego para PC-, los softwares educativos y el diseño de interfaces. Se generan a partir de los mismos una serie de procesos que introducen nuevas formas de ocio y de comunicación desde otros lenguajes y códigos estéticos, de interacción, de psicomotricidad y de aprendizaje. Los modos

diferentes de narración que proponen estos diseños ameritaban un estudio profundo acerca de la relación entre tecnología y educación. Sin embargo, las investigaciones continuaron siendo, en su gran mayoría, de corte experimental. Se indagaba acerca de las características de los productos multimedia y su influencia en los entornos de aprendizaje, pero estos estudios se hacían en contextos aislados, en los cuales se aplicaban ciertos programas y se implementaban estrategias *ad hoc*. Si bien los marcos conceptuales referían a la teoría socio-cognitiva de Vygostsky -como así también a otros autores relevantes del campo de la psicología y la sociología- la estructura epistemológica de gran parte de las investigaciones educativas en esta etapa tenía un carácter disyuntivo. No obstante se realizaron investigaciones valiosas en el campo de la psicología experimental que intentaron explicar científicamente las particularidades de los procesos cognitivos a partir de la utilización de tecnologías en la educación.

-Escenario de la Conectividad. A partir del siglo XX se ha producido una transformación en nuestras sociedades, con la penetración de la red Internet y de los diversos dispositivos desde los cuales se accede a las denominadas tecnologías de la información y la comunicación. Las actuales formas de obtener, transmitir y producir información, y los nuevos modos de comunicarse a escala planetaria están modificando estructuralmente al sistema educativo. Los docentes son testigos de esta impregnancia cognitiva que se genera en sus alumnos. Los procesos de enseñanza se modifican a partir de las posibilidades que ofrecen los medios digitales, creándose entornos educativos más flexibles que permiten organizar propuestas educativas basadas en las TIC. Si bien los reportes de investigación muestran que el mayor interés reside en el impacto que estas tecnologías provocan en los diversos ámbitos educativos y en las posibilidades que se instauran para el aprendizaje a partir de interfaces informáticas, también se han realizado estudios que abordan de manera compleja la multidimensionalidad de los procesos educativos mediados por las tecnologías digitales. Si bien han proliferado múltiples trabajos de investigación de tipo proceso-producto que sólo describen las ventajas maravillosas de las TIC y de la

utilización de la web para tales o cuales proyectos educativos, existen también investigaciones que han analizado problemáticas relevantes acerca de estos nuevos escenarios, considerando las particularidades de los contextos naturales en los que se inscriben las propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías y recuperando las voces de los actores implicados. Otros trabajos efectuados en esta etapa dan cuenta de las posibilidades que ofrecen ciertos diseños de interfaces para el aprendizaje colaborativo y la experticia distribuida en sistemas interactivos multimedia. Investigaciones más recientes focalizan el estudio acerca del uso de las tecnologías en el aula en distintos niveles, la vinculación con las reformas educativas, su relación con las disciplinas escolares, con el problema de la diversidad, y con diversos aspectos de la gestión educativa.

-*Escenario Propedéutico para el Acceso Digital Igualitario*. Con la entrega masiva de computadoras portátiles -a los alumnos primero y a los docentes después- de los niveles de enseñanza obligatoria, nuestro país se ha adherido a programas internacionales vigentes basados en el denominado "Modelo 1 a 1" (en inglés, One Computer Per Child, OCPC) ideado por Negroponte. En Argentina este programa que comenzó a implementarse en el año 2010 se ha llamado "Conectar igualdad", y entre sus ventajas se encuentra la de lograr la transportabilidad de las netbooks a los propios hogares de los alumnos, lo cual genera la posibilidad de que los niños y jóvenes realicen tareas extraescolares en sus casas, y que el acceso a la cultura digital pueda ser una realidad para numerosas familias que no contaban con estos dispositivos. Esta decisión de la política educativa está originando cambios en las prácticas escolares, aunque las condiciones y posibilidades de las escuelas son muy diferentes. El impacto ha sido fuerte entre los docentes, pues en el inicio del programa las máquinas se entregaron a los alumnos de un modo casi imprevisto. El suministro de computadoras a los docentes se hizo posteriormente, lo cual también generó cierta zozobra. Las respuestas han sido diversas en el plantel docente respecto a la innovación. Algunos valoran sobremanera la inversión que el Estado está haciendo para equiparar con tecnología a los protagonistas directos del sistema educativo, y han asumido con entusiasmo el compromiso por la innovación en sus prácticas de

enseñanza. Otros se han sentido invadidos. Entre estos últimos, están quienes requieren de más tiempo y de mejores condiciones para poder enseñar incorporando las tecnologías digitales pero, aunque con cautela, están utilizando algunos dispositivos y recursos; y están quienes no quieren incorporar las TIC en su enseñanza, manifestando su crítica a partir de distintos argumentos, o bien ocultando lo que piensan y simulando su aceptación pero sin realizar cambios en sus prácticas. En todos los casos, el problema principal ha sido la falta de un programa sistemático de formación docente que aborde, a partir de una planificación estratégica, la enseñanza de competencias y habilidades para maestros y profesores, atendiendo a los contextos específicos de su realidad laboral.

Las investigaciones en este escenario han tenido como objeto analizar el problema de la inclusión digital en la educación pública; el desarrollo de las experiencias del modelo 1 a 1 y la utilización de diversos dispositivos, programas, redes sociales y entornos tecnológicos en procesos de enseñanza y aprendizaje, en distintos niveles y modalidades del sistema educativo. También se han abordado investigaciones acerca de la subjetividad y representaciones de docentes y directivos, como asimismo de las culturas institucionales que se generan a partir de la incorporación de las TIC.

El ciberespacio como apertura a la cibercultura

En la actualidad, la Tecnología Educativa asume el desafío de continuar su desarrollo como campo del conocimiento en la inconmensurable estructura arquitectónica del ciberespacio. El ciberespacio, como un medio de comunicación que ha surgido a partir de la interconexión mundial de los dispositivos informáticos, alude no sólo a la particular infraestructura material de la comunicación, sino también al vasto despliegue de información que posee.

Podemos concebir al ciberespacio como un mundo, un espacio y un lugar (Scolari, 2008). Constituye en sí mismo un mundo, subsidiario del mundo real en el que viven las personas. Aborda otras representaciones respecto al espacio, dado que la distancia ya no se concibe desde la localización física, pues las

posiciones son relativas y simbólicas, y la lejanía o cercanía sólo se percibe a través de la cantidad de nodos por los que los usuarios se deben desplazar. Mayans I Planells (2002) considera que el ciberespacio es un entorno que, si bien ha sido creado tecnológicamente, sólo puede entenderse a partir de su dimensión social. Es un espacio cuya lógica no se corresponde con la de la geografía física, puesto que una de sus características principales es la carencia de centro, de atalayas privilegiadas desde donde enunciar. Esto se debe a su estructura en red, modular y escalable.

Un lugar implica ubicación y posibilidad de experiencia, por lo cual la dimensión temporal es importante. La conformación de lugares en el ciberespacio requiere también del diseño de entornos amigables, que faciliten la navegación mediante interfaces que puedan ser reconocidas por las personas, a partir de las huellas que logran dejar en ellas. Esto conlleva a pensar una arquitectura en línea que equilibre el movimiento con la quietud, la interacción con la individualidad, lo público con lo privado.

El término "cibercultura" es otro neologismo que combina las palabras cultura y ciber, en relación con la cibernética y las comunidades virtuales. Se refiere a todos los cambios culturales, las prácticas, las técnicas materiales e intelectuales, las relaciones sociales, los valores, actitudes y modos de pensamiento que tienen lugar en el ciberespacio y que se generan como consecuencia de la utilización de las tecnologías digitales como medios privilegiados de información, de comunicación, de entretenimiento y de mercado electrónico, entre otros usos.

Brunner (2000) se pregunta si, desde la perspectiva latinoamericana, las utopías relacionadas con lo *ciber* abren por sí solas nuevas avenidas para el desarrollo, si el espacio virtual reduce o agranda las brechas del conocimiento entre los países y si generan nuevas formas de integración global y un uso más simétrico de la información disponible en el mundo. Desde su opinión -y aun reconociendo la existencia de importantes experiencias educativas por parte de jóvenes de escuelas medias en Chile, su país- plantea que la cibercultura constituye un horizonte global de posibilidades, pero sus potencialidades están desigualmente distribuidas, pues los usuarios de la red representan un porcentaje

mínimo de la población a nivel mundial. Además, dentro de cada región sólo el vértice de las sociedades ha ingresado a la era digital. Por ello solicita a la parte desarrollada del mundo que no se deje llevar por espejismos, confundiendo su propia imagen con la del mundo entero y que se disponga en cambio a cooperar con el resto de la humanidad para que el acceso a la cibercultura sea una realidad.

Si bien en nuestro país las instituciones educativas cuentan, en términos generales, con entornos para poder instaurar diferentes prácticas ciberculturales, son relativamente escasas las ofertas existentes en relación a las inmensas posibilidades que se abren a partir de sus potencialidades, por un lado, y a las inconmensurables demandas y necesidades que poseen diversos grupos poblacionales, por otro lado.

¿Extensión o expansión?

Las prácticas corporativas y conservadoras, las estructuras fragmentadas en la organización, la participación docente ficticia o sujeta a presiones institucionales, la sujeción irreflexiva a modas pedagógicas, la discontinuidad en el apoyo de la gestión a los proyectos innovadores y su falta de financiamiento, son algunos de los factores que limitan las posibilidades de desarrollo de los programas de educación expandida en las instituciones educativas. Los responsables de propuestas mediadas por tecnologías suelen ser tratados como los "recién llegados" en las instituciones (Bourdieu, 2000). Expandirse, extenderse, proyectarse, ampliarse y multiplicarse tendrían que ser los propósitos de nuestras instituciones, inmersas en la actualidad en contextos orientados hacia un desarrollo tecnológico que se irá incrementando.

La educación expandida es la que sale del aula. No reconoce fronteras topográficas, espacios establecidos ni tiempos ordenados y predeterminados para aprender, porque se considera que se puede aprender en cualquier lugar y momento, a lo largo de toda la vida. Las condiciones sociopolíticas, económicas y laborales actuales hacen que sea imprescindible pensar a la educación como un proceso permanente, inacabado e inacabable. Sin embargo, las representaciones

que tenemos sobre la educación remiten a instituciones con paredes inamovibles y en donde sólo estudian los jóvenes. Nos sigue llamando la atención ver a una persona anciana en las aulas, lo cual implica olvidarse que la democratización en el acceso a la educación ha sido producto de largas luchas llevadas a cabo por movimientos sociales, por organizaciones estudiantiles y sindicales que abogaron por instituciones gratuitas y abiertas para todas las personas.

La educación expandida se basa en el trabajo colaborativo de equipos, en la conformación de redes en Internet, en el *copyleft* como forma de acceder ampliamente a la producción cultural y en la posibilidad de contactarse con fuentes de información desde diversos dispositivos tecnológicos en cualquier lugar. Implica también una relación recíproca, horizontal y multipunto entre instituciones educativas de diferentes barrios, ciudades e incluso países, en donde no exista una institución que "provea" de cursos a otras ubicadas en otras regiones -aunque estos cursos sean masivos, abiertos y en línea- sino un trabajo verdaderamente colaborativo que reconozca y valore los logros y potencialidades de las instituciones, promoviendo el intercambio permanente de contenidos, estudiantes y docentes.

Estas propuestas de hacer expansiva la educación flexibilizando las estrategias y los recursos, deberían planificarse prioritariamente para los sectores más vulnerables, expandiéndola hacia otras formas de educar que recuperen la potencialidad de las herramientas culturales digitales para superar los límites témporo espaciales del estudio presencial, respondiendo además a las actuales formas de construcción identitaria de las nuevas generaciones.

Gros (2001) dice que no entiende por qué los profesionales de la educación se ocupan tan poco de los medios, aunque los critican con mucha frecuencia. Considera que el problema es que los educadores están descon-certados, porque hay que ser flexibles e integrar estos medios diseñando nuevos modos de formación y de comunicación, pero no se sabe muy bien por dónde empezar. Coincidimos con Gros cuando plantea que lo que hay que tener en claro es que nuestros alumnos de hoy son muy diferentes a los de hace diez años, motivo por el cual no podemos enseñar de la misma manera. Es imprescindible formar

profesionales capaces de utilizar y de contribuir al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, para que la cibercultura sea de verdad una cultura.

La enseñanza, una utopía que permanece

> "Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza". Esta ha sido otra de las importantes reflexiones que nos ha aportado Juan Amós Comenio en su Didáctica Magna en el año 1657 (Comenius, 1986: 65).

Sin embargo, a partir de la irrupción de las TIC se ha difundido la idea de que ha surgido un nuevo paradigma educativo en el cual el docente ya no debe enseñar, distorsionándose el concepto mismo de enseñanza. Hay quienes plantean que hablar de enseñanza resulta tradicional, pues conlleva a circunscribirse al aula convencional en donde un docente transmite contenidos a unos alumnos que los reciben pasivamente, para luego repetirlos. No acordamos con esta postura que niega la enseñanza, pues pone en evidencia la existencia de confusiones respecto a conceptos didácticos relevantes. En las propuestas mediadas por tecnologías la enseñanza no deja de ser enseñanza. Se enseña distinto, de otra manera, con otros recursos y cada vez más con entornos virtuales, con estrategias y formas diversas de comunicación, de tutoría, de evaluación y de suministro de materiales.

Ahora bien, apostamos por una "buena enseñanza", en la cual la tarea del docente no consista en trasmitir ni "depositar" información en la mente de los alumnos, ni tampoco utilizar los entornos tecnológicos sólo como repositorios de materiales, sino abogar creativamente por lograr procesos de comprensión genuina, a partir de una construcción compartida de los conocimientos. La enseñanza siempre es una actividad intencional y es por eso que, sea cual fuere el medio tecnológico que se emplee, el azar y la improvisación no tienen lugar, como tampoco lo tiene la automatización cibernética que pretende sustituir al profesor por un software o una máquina "inteligente". Porque enseñar conlleva a introducir a otros en un universo cultural y sólo las personas pueden realizar esta tarea profundamente humana. A diferencia de lo que pasa con una máquina, el

docente desea que sus alumnos aprendan y a partir de este propósito piensa en los mejores modos para ayudarlos mediante estrategias, recursos, bibliografía, actividades significativas, preguntas, respuestas a sus dudas, orientaciones, consejos, aclaraciones, ejemplos, señalamientos, etc. Todo esto permite acortar las distancias entre los anhelos educativos de los docentes, y las condiciones de la realidad.

Los docentes saben que el aprendizaje es un proceso que resulta complejo, recursivo y multireferenciado. La existencia de tecnologías y la organi-zación de propuestas educativas mediadas por las mismas no los exime de enseñar, pues la enseñanza como práctica humana y social, se fundamenta en razones éticas y epistemológicas.

No obstante, coincidimos con Hargreaves (2003) cuando plantea que los docentes deberán aprender a enseñar de un modo diferente al modo en que a ellos les enseñaron. Es imprescindible que afrontemos un proceso introspectivo respecto a nuestra propia biografía escolar, para superar teorías implícitas anquilosadas basadas en las prácticas tradicionales de transmisión de información que eran rutinarias, secuenciadas linealmente, expositivas y academicistas. Hay que promover un aprendizaje cognitivo profundo en la actualidad, pues en la sociedad de la cibercultura y la hiperinformación los estudiantes, además de conocimientos, necesitan adquirir capacidades para saber organizarlo y atribuirle sentido.

Los docentes también tendremos que asumir el compromiso de formarnos en las particularidades que plantean los entornos tecnológicos digitales, asumiendo que es necesario trabajar de manera colegiada con otros profesionales, en ámbitos de inteligencia colectiva. Pues la inteligencia humana funciona de forma distribuida y se desarrolla a través de acciones contex-tualizadas en distintos entornos y situaciones. Las tecnologías, como herra-mientas de la cultura que se ponen en juego en esas situaciones y contextos, potencian la inteligencia y ayudan a difundir sus producciones. La utilización de cada herramienta impactará y moldeará el funcionamiento cognitivo de manera decisiva, por lo cual la

selección de los medios y recursos tecnológicos no es un tema que se pueda soslayar.

Como lo plantea Robinson (2015), los rápidos cambios que se suscitan en el contexto en que vivimos hacen necesario que eduquemos dejando de lado el modelo de la normalización, propio de la revolución industrial del siglo XIX: plan de estudios fragmentado y organizado por asignaturas académicas, enseñanza como transmisión e instrucción directa y evaluación de resultados centrada sólo en pruebas y exámenes de contenidos; pues ahora disponemos de tecnologías que posibilitan personalizar la educación de modos completamente nuevos. Actualmente, las escuelas están cambiando y son muchos los lugares del mundo en los que se está cuestionando la educación impersonal, masificada y estandarizada. Existe la "sensación generalizada de que nuestra forma de concebir y de practicar la educación debe experimentar un cambio estructural" (op.cit.:327).

El problema de la formación docente en tecnologías educativas

Desde un análisis acerca de las prácticas docentes, Edelstein (1997) alude a la importancia de la "práctica reflexiva", enfatizando el concepto de reflexión que refiere a las diversas -e incluso contradictorias- prácticas que realizan los docentes. Son prácticas de intervención social, impregnadas de componentes sociopolíticos. La estructura sociopolítica dominante, tanto desde su vertiente institucional, burocrática y legal, como desde los aspectos axiológicos y actitudinales, va a condicionar ineludiblemente a la reflexión sobre la práctica docente, lo cual debe constituirse en un objeto de estudio.

Investigaciones realizadas en nuestro país acerca del rol docente en relación a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas, reflejan que han predominado dos posturas principales (González Gartland, 2006):

-Un análisis que no considera las limitaciones estructurales y los modelos educativos imperantes.

-Estudios que abordan críticamente el contexto, reflexionando acerca del modelo de sociedad y de educación que condicionan la formación y el trabajo de los docentes.

En el primer caso, las explicaciones dan cuenta del éxito respecto de la incorporación de las tecnologías y de las enormes ventajas que por sí solas conllevan. En este enfoque, que existe también en otros ámbitos de la sociedad, prima una idea casi mágica respecto de las TIC, como "solucionadoras" de los grandes problemas sociales (pobreza, subdesarrollo). Este es un relato reduccionista y tecnocrático, pues carece de un análisis epistemológico acerca de los aspectos teóricos y prácticos referidos a las reales condiciones que permiten u obstaculizan el procesamiento simbólico de las propuestas pedagógicas asociadas a la cultura digital. Parte del supuesto que la mera existencia de computadoras en la escuela modifica las prácticas docentes y la forma de acceso a la información por parte de los estudiantes. Se da por descontado un cambio casi automático en el rol docente, desconociéndose que los mismos han sido formados, en su gran mayoría, en otro modelo pedagógico.

Desde este posicionamiento, la innovación educativa no resulta posible. Porque es necesario concebir a la innovación como un proceso que se planifica y se realiza para lograr un mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza, proceso que se inscribe con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de las instituciones, las cuales recogen las mejores propuestas e intentan recuperar buenas experiencias. Se requiere para ello distinguir los contextos en los que estas experiencias fueron buenas para reflexionar nuevamente sobre las mismas, pues estas creaciones podrían ser la solución para una buena enseñanza en otras instituciones y contextos.

Kemmis y McTaggart (1992) plantean que, desde una perspectiva dia-léctica, es preciso reconocer que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los docentes y que los docentes no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan. Además, las escuelas y los sistemas son interdependientes e interactivos en los procesos de cambio y reforma educativa y

la educación sólo puede reformarse cuando se transforman las prácticas que la constituyen.

La formación docente en contenidos de tecnología educativa que se ha brindado por parte del Estado desde que comenzó a incorporarse la computadora en la escuela -primero a nivel institucional en la década del noventa, y luego entregándose un equipo informático a cada alumno y docente de la educación obligatoria a partir del año 2010- se ha caracterizado muchas veces por ser netamente instrumental y tecno-reduccionista. En una primera instancia, a los docentes se les enseñaban programas básicos para el manejo de la computadora, dejándose de lado contenidos educativos vinculados a la enseñanza mediada por tecnologías.

El análisis de los mensajes multimedia implica la comprensión acerca de los complejos procesos que entrañan su construcción, en el cual intervienen varios campos disciplinares. El conocimiento acerca de las estructuras y redes de funcionamiento a través de las cuales circulan los mensajes mediáticos, es un aspecto central que tendría que enseñarse para no caer en un "aplicacionismo" vaciado de significados.

Desde el posicionamiento instrumental no se abordan en profundidad tópi-cos relacionados con el contexto socio-histórico, político y económico en el que se despliegan estas nuevas herramientas de la cultura y las consecuencias que entraña su irrupción en una sociedad desigual. No existió de modo sistemático una formación crítico reflexiva acerca de la creciente ideologización que existe acerca de las tecnologías, tanto de las analógicas como de las digitales, el riesgo de suplir la realidad por una realidad mediática de mesianismo tecnológico, el enorme poder e influencia que han adquirido las corporaciones multimedia y los beneficios económicos que obtienen las actuales industrias culturales en los países desarrollados. Pues, como decía Freire "...la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer" (2004:16). Sin embargo, Freire advierte que el saber que produce la práctica docente espontánea suele ser ingenuo,

porque puede estar ausente el rigor metódico, propio de la curiosidad epistemológica del sujeto.

Tampoco se han estudiado en las instancias de formación docente de manera profunda las particularidades que poseen los lenguajes de los medios digitales, los convencionalismos y limitaciones que existen en la producción y reproducción de la información. La diversidad y multiplicidad de códigos que aportan las actuales tecnologías no siempre son reconocidas por los docentes. A estos medios no se los suele considerar como "textos" que poseen particularidades semióticas diferentes a los escritos. Las TIC han contribuido sobremanera a instalar una enorme variedad y diversidad de imágenes que se distribuyen en el ciberespacio. Sin embargo, esta explosión icónica no ha modificado demasiado las propuestas didácticas en las instituciones educativas. Al respecto, existen varias ingenuidades en la enseñanza: limitar las imágenes a su función analógica -considerándolas sólo como captadoras de un mundo real-; seleccionar únicamente aquéllas de carácter documental, creyendo que las de tipo ficcional no resultan educativas; y abordarlas como portadoras de lo que no puede ser objetivamente visto por todas las personas.

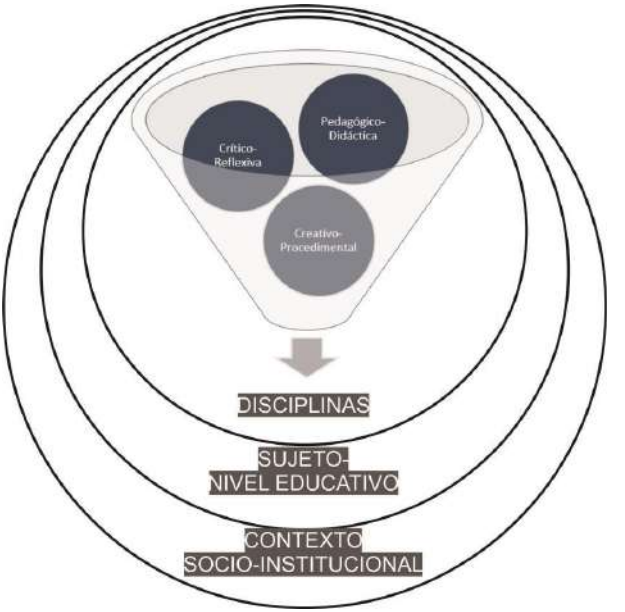
Diversas investigaciones y estudios realizados en nuestro país (Aprea, 2004; Litwin, 2005; Lion, 2006; Cabello, 2006, 2013; González Gartland, 2006; Levis y Cabello, 2007; Morduchowicz, 2008; Dussel, 2011; Maggio, 2013; Spiegel, 2014; Kap, 2015, entre otros) dan cuenta que muchos docentes continúan enseñando de manera lineal y secuenciada, con dificultades para incorporar las tecnologías digitales en sus clases. Varios docentes expresan que no han podido acceder a cursos de formación, y entre quienes los han realizado suelen plantear que son de cierta utilidad, pero que no alcanzan para introducir las TIC, en sus clases. Se perfila una distancia entre el "deber ser" de los discursos sobre lo que se espera en relación a las TIC, y lo que realmente se hace en el aula. Un grupo minoritario de docentes manifiesta que enseñan con tecnologías desde su versión analógica (TV, videos) y que en la actualidad, aun cuando las condiciones institucionales no sean las más favorables, encuentran alternativas para incorporar las TIC en sus prácticas áulicas. Valoran los medios digitales y los emplean no sólo para motivar

a sus alumnos, sino recuperando saberes previos y trabajando en grupos, a partir de diversas estrategias y recursos didácticos.

Pero además, para poder realizar cambios significativos en un trabajo y adquirir ciertas competencias, resulta necesario sostener niveles importantes de actividades prácticas. Investigaciones en psicología cognitiva dan cuenta que expertos ajedrecistas dedican hasta cincuenta mil horas a la práctica del juego, lo cual implica haber estado de cuatro a cinco horas frente al tablero diariamente, desde los cinco años hasta los treinta años.

En el caso de los docentes, la formación en medios digitales y en tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza y el apren-dizaje, no debe ser meramente instrumental, pero por la especificidad episte-mológica que posee este campo disciplinar tampoco puede carecer de contenidos procedimentales. Éstos son importantes en los procesos de formación, porque les permiten a maestros y profesores llevar al aula lo aprendido a partir de estrategias didácticas mediadas por TIC y de producciones tecnológicas por ellos diseñados, o bien utilizando recursos seleccionados de la web cuya pertinencia y relevancia hayan sido analizadas para la enseñanza de las diferentes disciplinas. Al respecto, Litwin (2005) plantea que crear productos tecnológicos para enseñar o utilizar otros hechos para otros fines, muestran dos epistemologías prácticas. Sostiene el doble carácter de herramienta y de entorno de las tecnologías, y caracteriza sus distintos usos según el lugar que se le asigne al docente, la concepción de sujeto de aprendizaje y el sentido que se le da al contenido.

Consideramos entonces que programar propuestas para la formación docente en el campo de la tecnología educativa implica abordar de manera sustancial dimensiones pedagógico-didácticas, crítico-reflexivas y creativo-procedimentales, partiendo siempre de la especificidad epistemológica de las disciplinas que se enseñan, atendiendo las particularidades socio-cognitivas de los sujetos que aprenden y situando los análisis y proyectos en el contexto institucional y social de referencia. En el siguiente gráfico se presentan las dimensiones más importantes que tendría que contemplar un programa sostenido de formación docente en tecnología educativa:



Fuente: Elaboración propia

Algunas reflexiones finales

La diversidad de posicionamientos y valoraciones respecto a los nuevos roles en las prácticas docentes que surgen a partir de la incorporación de tecnologías educativas digitales en las escuelas, da cuenta de la necesidad de generar políticas claras que posibiliten estos cambios. Las computadoras en la escuela cuestionan toda la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual resulta prioritario establecer un plan sustentable para la formación docente, que tenga continuidad y sistematicidad y que considere de manera indefectible las condiciones y particularidades de cada contexto de trabajo. Algunas de las decisiones que esta planificación tendría que considerar, serían las siguientes:

-Superar la concepción reduccionista acerca de las tecnologías digitales como una suerte de "vitamina plus" revitalizadora de la educación, entendiendo que los procesos de cambio no son rápidos ni automáticos, sino graduales. Los medios

tecnológicos actuales son complejas invenciones de la cultura, por lo cual constituyen productos sobredeterminados, provistos de un simbolismo diferente y que detentan una nueva iconocidad de la que es necesario apropiarse, lo que lleva tiempo y esfuerzo.

-Internet no es panacea de igualdad donde se equilibran poderes, sino un lugar de construcción social. Debe afianzarse una política de generación de contenidos en un espacio educativo electrónico. Hay que fortalecer los mecanismos públicos para la producción, organización y difusión de contenidos educativos, priorizando el sentido pedagógico de los medios por sobre las presiones políticas y comerciales.

-La inteligencia distribuida y el aprendizaje colaborativo para la apropiación de la cibercultura, requieren de institucionalización. Es necesario que cada escuela elabore un proyecto educativo amplio e integrador para lograr una incorporación no arbitraria de las tecnologías, vinculándose con otras escuelas e instituciones formadoras de docentes en redes, las cuales deben articularse también con diversas organizaciones intra y extraterritoriales.

-Establecer de modo democrático y abierto diseños curriculares en los que se puedan definir vinculaciones sustantivas entre las disciplinas y los dispositivos tecnológicos, evitando programas abarrotados de contenidos. Para poder innovar en la enseñanza a partir de la incorporación de nuevos medios tecnológicos y de otras estrategias didácticas, se requiere que en forma simultánea se realicen también otras innovaciones en la escuela (en el currículo, en la organización escolar de tiempos, espacios y agrupamientos de alumnos, en la evaluación de los aprendizajes, etc.) modificando las estructuras rígidas que obstaculizan la posibilidad de realizar cambios profundos.

-Generar de forma participativa con los docentes espacios y sitios en línea, para el asesoramiento, el intercambio y la socialización de experiencias. Se debe lograr que docentes y pedagogos sean tan protagonistas como los especialistas informáticos en los procesos de diseño de programas e interfaces educativas.

-Conocer las particularidades de cada contexto, garantizar la conectividad en todo el sistema escolar y seleccionar con criterio los dispositivos tecnológicos y los

procesos de mantenimiento -tanto de hardware como de software- para las instituciones educativas, evitando la dependencia del mercado y asegurando la provisión de insumos.

-Generar investigaciones permanentes sobre prácticas educativas mediadas por tecnologías, socializando experiencias innovadoras de diversas instituciones y contextos.

Recibido: 09/11/2015

Aceptado: 30/11/2015

Bibliografía

ANDERSON, J. (1982) Aquisition of Cognitive Skill, Psychological Review, American Psychological Association, Vol. 89 (4), 369-406. Disponible en: http://act-r.psy.cmu.edu/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/63ACS_JRA_PR.1982.pdf

APREA, G. (2004) Los maestros frente a la "Sociedad del Conocimiento", Universidad General Sarmiento. Disponible en: http://www.littec.ungs.edu.ar/SSI2004/2_Aprea.pdf

BOURDIEU, P. (2000) Intelectuales, política y poder. Eudeba, Buenos Aires.

BRUNNER, J. (2000) Cibercultura: la aldea global dividida. Disponible en: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CIBERCULTURA%20O%20UNA%20ALDEA%20GLOBAL%20DIVIDIDA.pdf

BUCKINGHAM, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial, Buenos Aires.

BURBULES, N. y T. CALLISTER (2000) Educación. Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Barcelona.

CABELLO, R. (2006) (coord.) Yo con la computadora no tengo nada que ver. Universidad Nacional de General Sarmiento, Prometeo, Buenos Aires.

CABELLO, R. (2013) (coord.) Migraciones digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

CABERO, J. (2001) Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Paidós, Barcelona.

CARDOZO F. (2013) Propuesta de autodiagnóstico institucional para el desarrollo de las migraciones digitales. En: CABELLO coord., Migraciones digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

COICAUD, S. (2010) *Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior*. Biblos, Buenos Aires.

COMENIUS, J. A. (1986) Didáctica Magna. Akal, Madrid.

DUSSEL, I. (2011) Aprender y enseñar en la cultura digital, OEI. Recuperado de http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf

EDELSTEIN, G. (1997) *La reflexión sobre las prácticas, algo más que un lema*. Mimeo, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

FREIRE, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, Buenos Aires.

GONZÁLEZ GARTLAND, G. (2006) "Rol del educador y aspectos de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje" En: CABELLO, R. *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Prometeo, Buenos Aires.

GROS, B. (2001) De la cibernética clásica a la cibercultura: herramientas conceptuales desde donde mirar el mundo cambiante. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_gros.htm

HARGREAVES, A. (2003) Enseñar en la sociedad del conocimiento, Octaedro, Barcelona.

KAP, M. (2015) Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente. Prometeo, Buenos Aires.

KEMMIS, S. y MC TAGGART, R. (1992) *Cómo planificar la investigación–acción*. Laertes, Barcelona.

LEVIS D. y CABELLO R. (2007) Estudiar con TIC, estudiar las TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación en las universidades nacionales (de la provincia de Buenos Aires). Disponible en:

http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV_leviscabello_VF.pdf

LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. La Crujía, Buenos Aires.

LITWIN, E. (1994) "La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente", En: Revista Educación, Vol. III, 2(6), 135-151. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056982.pd

LITWIN, E. (comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Amorrortu, Buenos Aires.

MAGGIO, M. (2013) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós, Buenos Aires.

MAYANS I PLANELLS, J. (2002) *Género Chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Gedisa, Barcelona.

MORDUCHOWICZ, R. (2008) *La generación Multimedia*. Paidós, Buenos Aires.

PRENSKY, M. (2010) Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos SEK 2.0. Disponible en: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf

ROBINSON, K. (2015) *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo, Buenos Aires.

SCOLARI, C. (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa, Barcelona.

SPIEGEL, A. (2014) *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: qué enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)*. Homo Sapiens, Buenos Aires.

Los discursos en las prácticas educativas mediadas por TIC. Aportes desde una perspectiva sociocultural

Discourses in educational practices mediated by ICT. Contributions from a sociocultural perspective

Mariana Landau[*]

Resumen

Como producto de las políticas globales de integración de tecnologías digitales en el sistema educativo, el campo de la Tecnología Educativa se ha visto interpelado a dar respuesta, a proponer opciones y a formular recomendaciones sobre los "mejores" modos de incorporar las TIC al aula. En este proceso, se ha recurrido a nuevos campos de saber con el fin de colaborar en la comprensión de las transformaciones que están produciéndose en el espacio educativo como resultado de la mediatización de las prácticas sociales.

El presente trabajo, desde una perspectiva sociocultural, se propone aportar a la descripción y análisis de los cambios que se están operando en el discurso pedagógico, recuperando la voz de distintos actores que participan de este proceso.

Palabras Clave: Perspectiva sociocultural; prácticas educativas; análisis del discurso; TIC.

Abstract

As a result of global policies of integration of digital technologies in the school system, Educational Technology has been challenged to answer, to propose options, and to make recommendations on the "best" ways to include ICT in the classroom. In this process, new fields of knowledge contribute to understand the changes that are taking place in the educational field due to mediatization of teaching/learning practices.

This paper aims to analyze the changes in pedagogical discourse related to those transformations.

Key words: Sociocultural perspective; educational practices; discourse analysis; ICT.

[*]Magister en Análisis del Discurso (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora adjunta regular de Tecnologías Educativas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Profesora de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Integrante del Área Investigaciones Educativas y Evaluación de Programas de la DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

E-mail: mlandau@sociales.uba.ar

Introducción

> *"Antes, cuando una alumna subía a Facebook una foto en la que estaba desnuda, era un problema de la familia. Con las computadoras de Conectar Igualdad, Facebook está en la escuela y entonces, si esto ocurre, el problema es nuestro"*
>
> **Directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires**

Las palabras transcriptas en el epígrafe recuperan la voz de una docente que resulta sugerente para correrse del esquema problema-solución, en el que las políticas vienen a cubrir una demanda, una necesidad o a emprender una mejora. Por el contrario, el supuesto del cual se parte es que las políticas generan sus iniciativas desde una agenda que se va reconfigurando a medida que se va implementando. Esta no-linealidad de la implementación de las políticas obedece a los múltiples compromisos que en el proceso se van desarrollando con los distintos actores que participan del campo, a los efectos de las acciones desplegadas por la política, los sujetos y las instituciones, y a las relaciones que se van estableciendo con los recursos disponibles en cada uno de los contextos.

Como señalan diversos autores, muchas de las políticas educativas están orientadas por el convencimiento de la mejora y por los efectos positivos en los aprendizajes. Sin embargo, una importante literatura especializada ha analizado las condiciones, dificultades y particularidades del cambio educativo. En este sentido, Ezpeleta (2004) afirma que las reformas muchas veces interpelan a los docentes por lo pedagógico eludiendo los aspectos organizativos y los vinculados al puesto de trabajo. Fullan (2002) por su parte, enfatiza la necesidad de tomar en cuenta las percepciones de los actores que son objeto de la política, que el propósito moral es un aspecto crucial en este proceso y que existen claras diferencias entre cambio y progreso, entre otros aspectos.

Estas consideraciones adquieren características específicas en el ámbito de las políticas orientadas a la integración de tecnologías digitales en la enseñanza, ya que su objeto (los dispositivos digitales) es actualizado en forma permanente. La cuestión de la obsolescencia tecnológica que instalan las corporaciones marca el ritmo para el cambio en los soportes, los *software* y las formas en que se reorganizan las interfaces día a día.

Como producto de las políticas globales de integración de tecnologías digitales en el sistema educativo, la Tecnología educativa se ha visto interpelada a dar respuesta, a proponer opciones y a formular recomendaciones sobre los "mejores" modos de incorporar las TIC al aula. En este proceso se ha recurrido a nuevos campos de saber con el fin de aportar a la comprensión de las transformaciones que están produciéndose en el espacio educativo como producto de la mediatización de las prácticas sociales.

Los discursos en torno a la introducción de las TIC son un espacio sugerente para reflexionar acerca de las características que debe asumir el sistema educativo en su conjunto. Estos discursos tienen supuestos, más o menos explícitos, acerca del conocimiento válido, de las formas de transmisión legítimas, y de las habilidades y destrezas que deben tener y desarrollar los sujetos que participan en la actividad escolar. Incluso en muchos casos definen si la institución escolar debe existir o no.

Por todo lo expuesto, el presente trabajo se propone aportar desde una perspectiva sociocultural a la comprensión de las transformaciones que se están operando en el discurso pedagógico a partir de las políticas de integración de TIC en el sistema educativo. Recurrir a la indagación de corte sociocultural radica en *"explicar las relaciones existentes entre la acción humana, por una parte, y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que se produce esta acción, por otra"* (Wertsch, del Río y Álvarez, 1997:16). Es decir, se intenta construir una mirada que posibilite comprender las transformaciones macro y microsociales.

Siguiendo los fundamentos de una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje (Language-based theory of learning, Halliday, 1994) se recuperan aportes de la Psicología Sociocultural (Vygotsky, 1978; Engeström, 2001) y la Semiótica Social (Halliday, 1978; Kress, 2005, entre otros). Esta aproximación brinda elementos sustantivos para el análisis de los sentidos de las transformaciones y continuidades en las prácticas educativas vinculadas con la inclusión de tecnologías digitales.

El trabajo se organiza en tres secciones. El primer apartado describe la perspectiva desde la que se aborda el objeto de estudio. En el segundo apartado se exponen dos investigaciones, una finalizada y otra en proceso, realizadas por la autora con el fin de mostrar tanto los supuestos teóricos como los lineamientos metodológicos que esta mirada puede realizar al campo. Por último, se esbozan una serie de reflexiones sobre posibles objetos y desafíos de esta mirada analítica.

1. El encuadre teórico-metodológico

Se parte de un enfoque sociocultural. Esta perspectiva constituye una mirada fructífera para comprender y generar estrategias de intervención sobre los fenómenos educativos que permitan trascender los atravesamientos signados por el individualismo metodológico y el determinismo tecnológico. Es una metateoría que implica la recuperación y articulación de aportes de distintos campos disciplinares (de Pablos Pons, Rebollo Catalán y Lebres Aires, 1999). Sin embargo, el carácter interdisciplinario no es privativo de este enfoque de la Tecnología Educativa (Lion, 2015, entre otros).

En este trabajo se recuperan los aportes de la Psicología Sociocultural y la Semiótica Social, ya que estas perspectivas confluyen en considerar a los sistemas semióticos como instrumentos de mediación; es decir, como herramientas culturales que los sujetos utilizan para representar la información y comunicarse con otros en distintos contextos sociales.

Por un lado, de la Psicología Sociocultural nos interesa rescatar la reformulación que diversos autores realizan sobre la unidad de análisis del aprendizaje escolar (Baquero y Terigi, 1996). Al respecto, Wertsch (1998: 47) considera a la acción mediada como el "foco de atención" ya que da cuenta de la dialéctica entre el agente y la instrumentalidad. De esta manera, al definir la relación entre el agente y los "modos de mediación" o "herramientas culturales" como elementos básicos e indivisibles es posible superar la "estrechez" que caracteriza a muchos planteos que se focalizan fundamentalmente en el individuo aislado (p. 40). Asimismo, la teoría del aprendizaje expandido (Engeström, 2001)

también se centra en la reformulación de la unidad analítica con el fin de dar cuenta de la complejidad de las formas de aprender.

La Sociosemiótica utiliza y recupera el análisis lingüístico para comprender los aspectos macrosociales e intereses sociales e institucionales y parte de una caracterización situada del significado, regulada por lo social y lo cultural. Asimismo, desde esta perspectiva se entiende que el aprendizaje es un proceso semiótico y que cuando los niños aprenden el lenguaje están aprendiendo las bases del aprendizaje en sí mismo, es decir, que la ontogénesis del lenguaje es al mismo tiempo la ontogénesis del aprendizaje (Halliday, 1993).

La articulación de ambos enfoques presenta un importante desarrollo. Algunos ejemplos pueden rastrearse en los trabajos de Wells (1994) quien recupera la tradición vigotskyana en conjunción con la teoría de Halliday o de Jewitt (2009), quien se basa en la teoría de la actividad y en los enfoques multimodales.

Según Wells (1994), más allá de los diferentes campos de los que provienen Halliday (Lingüística) y Vygotsky (Psicología) es posible observar ciertos núcleos compatibles en función de que ambos comparten los siguientes supuestos:

1. Para comprender la conducta humana es necesario partir de una aproximación genética.

2. Tanto filogenéticamente como ontogenéticamente, el desarrollo depende de la disponibilidad de herramientas; al respecto, las herramientas semióticas tienen una especial importancia.

3. El lenguaje en particular es una poderosa herramienta semiótica debido a su estructura semántica: por un lado, codifica la experiencia incluyendo el conocimiento vinculado al uso de las otras herramientas; y por otro, habilita a los sujetos a interactuar con otros con el fin de coordinar su actividad y compartir sus visiones vinculadas con la experiencia desarrollada.

4. En la ontogénesis, el desarrollo alcanza nuevos logros a través de la apropiación de las herramientas, los conocimientos y las prácticas culturales de las generaciones anteriores.

Sin embargo, los niños y las niñas en la actualidad no sólo adquieren el lenguaje en el hogar, sino que están expuestos a una variedad de lenguajes sociales en la escuela, a través de los medios masivos de comunicación, los videojuegos y demás espacios de socialización (Gee, 2009). Las diversas formas de comunicación que trascienden a la adquisición lingüística son objeto de estudio de los enfoques multimodales.

Los **estudios sobre la multimodalidad** parten de los supuestos esbozados por Halliday y extienden sus aportes más allá del lenguaje ya que comprenden que la construcción social del significado se desarrolla a través de distintos modos semióticos. Este concepto puede ser definido como un conjunto organizado de recursos a través del cual los sujetos construyen significado en un evento comunicativo. Estos recursos son moldeados y habilitados por la cultura en la que se inscriben y presentan regularidades. Cada recurso convencionalizado, como la lengua oral, la lengua escrita, las imágenes, los gestos, etc., habilita diferentes potencialidades comunicativas.

El concepto de recurso, por oposición al de código, enfatiza lo que la gente hace para crear significado en contextos sociales específicos. Es decir, se aparta de la mirada, por demás extendida, que enfatiza que los sistemas (ya sea en soporte escrito o digital) están "allí", que preexisten a los sujetos y que no son dables a la transformación.

Jewitt (2009) entiende que la articulación entre los enfoques multimodales y la teoría de la actividad es fructífera, ya que ambas teorías poseen herramientas teórico metodológicas complementarias para comprender las prácticas escolares que utilizan dispositivos digitales. Según la autora, los estudios de la multimodalidad brindan instrumentos de análisis que permiten la comprensión de los recursos que se despliegan en la pantalla y que participan de las instancias de interacción de la clase. Por su parte, la teoría de la actividad constituye un útil marco de referencia para comprender las elecciones semióticas de los individuos. Ambas referencias teóricas son utilizadas para analizar las complejas y situadas formas de apropiación de los modos de representación y comunicación de la información por parte de los sujetos escolares.

Los inicios de la **teoría de la actividad** se encuentran marcados por el concepto de mediación con el fin de superar el dualismo individuo/sociedad. La **primera generación** refiere a los desarrollos de Vygotsky (1978) que propone que la relación sujeto-objeto se encuentra atravesada por los artefactos mediadores. Esta primera formulación marca la naturaleza instrumental y la mediación cultural como aspectos sustantivos del aprendizaje humano que van a signar los desarrollos teóricos ulteriores de la perspectiva sociocultural. Asimismo, señala que el carácter mediador es una característica tanto de las herramientas como del signo. Más allá de que el autor aclara que estos dos conceptos no son análogos, el autor define que los procesos psicológicos de carácter superior requieren de la articulación entre signo y herramienta.

Estas formulaciones en torno a la actividad sígnica fueron ampliándose y adquiriendo mayor jerarquía desde sus primeros escritos hasta sus últimas expresiones. En estos últimos trabajos establece dos características fundamentales de las herramientas psicológicas. El primer atributo es que éstas (como por ejemplo el lenguaje) no son meros acompañantes de la actividad psicológica, sino que poseen "la capacidad de transformar el funcionamiento mental" (Wertsch, 1995: 95). El segundo aspecto refiere al carácter social de la mediación en el sentido de ser un producto de la evolución sociocultural y de tener como función primordial la comunicación con los otros.

En este sentido, los signos tienen la característica de asumir dos funciones específicas: por un lado, en ser un elemento sustantivo en la interacción con los otros y por otro, en la transformación de la experiencia en significado, es decir, en las diferencias entre lo que ocurre "afuera" y lo que acontece al interior de la conciencia.

Esta mirada es congruente con las formulaciones contemporáneas a Vygotsky desarrolladas por Voloshinov (1992), quien además de señalar la naturaleza eminentemente social de la actividad sígnica, teoriza acerca del carácter material del signo ideológico.

> "La comprensión de un signo es, al cabo, un acto de referencia entre el signo aprehendido y otros signos ya conocidos; en otras palabras, la

> comprensión es una respuesta a un signo con signos. Y esta cadena de creatividad y comprensión ideológicas, que pasa de un signo a otro y luego a un nuevo signo, es perfectamente consistente y continua: de un eslabón de naturaleza semiótica (y por tanto, también de naturaleza material) avanzamos ininterrumpidamente a otro eslabón exactamente de la misma naturaleza. Y no existe ruptura en la cadena, en ningún momento se hunde en el ser interior, de naturaleza no material y no corporizado en signos" (p. 22).

Más allá de los significativos aportes de esta primera generación de la teoría de la actividad, existen nuevas aportaciones generadas a partir de las conceptualizaciones de Leontiev (1981) en Engeström (2001) y que según la teoría del aprendizaje expandido constituyen la **segunda generación** de esta formulación. En este segundo momento la conceptualización avanza hacia la comprensión de los fenómenos colectivos y a la descripción de los artefactos que median en la actividad. En esta caracterización se sostiene que las acciones guiadas por un objetivo se definen ya sea en forma explícita o implícita por "la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la producción de sentido y el potencial para el cambio" (Engeström, 2001: 134).

Por último, la **tercera generación** comprende cinco principios:

El primer principio se basa en que la unidad de análisis fundamental es la **red de relaciones de sistemas de actividad colectivos, mediado por artefactos y orientado a objetos**.

El segundo principio específico de esta perspectiva es la **pluralidad de voces, miradas y perspectivas** como producto de la diversidad de actores que participan de estos sistemas. En la división del trabajo los participantes se ubican en distintos roles y en función de ellos se desagregan distintos niveles y articulaciones de voces. Ellos portan sus propias trayectorias, donde es posible visualizar la historia grabada en sus artefactos, reglas y convenciones.

En relación con la pluralidad de voces es necesario aclarar que desde una perspectiva sociocultural todas las palabras tienen origen social, tanto de quien las emite (en forma oral o escrita) como desde quien las recibe/escucha/lee. En este sentido, siempre hay alguien que emite el discurso. El discurso no surge de la nada. Comprender el discurso es comprender estas formas particulares en que

alguien quiere comunicar algo a otros en un contexto institucional particular. Con esta afirmación se intenta resaltar el carácter "no neutral", motivado e ideológico (Voloshinov, 1992) de la producción discursiva.

El tercer principio es el carácter **histórico** de la actividad. Esto significa involucrar tanto los largos períodos de tiempo como la historia puntual del evento, incluyendo sus instrumentos y las formas de mediación privilegiadas para el análisis de las prácticas sociales.

El cuarto principio refiere al lugar de las **contradicciones** como fuente de cambio y desarrollo y son estructurales del sistema de actividad. Sin embargo, estas tensiones no son homologables a los problemas y conflictos.

El quinto principio se relaciona con las **transformaciones expansivas** en los sistemas de actividad. Estos sistemas, en el transcurso del tiempo, van acumulando cambios cualitativos y contradicciones por lo cual algunos integrantes comienzan a poner en duda sus reglas y a apartarse de ellas. Es decir, se cuestionan el objeto y el motivo de la actividad, con el objetivo de asumir un nuevo horizonte de alternativas más diversas y complejas que en la modalidad previa.

Daniels (2006) desarrolló diversas investigaciones basadas en la teoría de la actividad y en la tradición vygotskiana en general. Este autor señala que este enfoque puede ser articulado con los trabajos de la Sociolingüística de Basil Bernstein para comprender el nivel de análisis institucional que ha sido escasamente abordado en las primeras investigaciones de la Psicología Sociohistórica.

En síntesis, el marco teórico esbozado hasta aquí intenta recuperar y articular distintas perspectivas teóricas en las que la construcción de significado constituye el elemento clave para comprender las prácticas pedagógicas. Asimismo, conjuga conceptos que permiten comprender las prácticas educativas tanto en el nivel macrosocial, institucional y microsocial. Ubica en un lugar central al lenguaje y a los demás modos semióticos en tanto los conceptualiza como herramientas culturales históricas que atraviesan los sistemas de actividad.

En los párrafos siguientes se presentan brevemente dos investigaciones, una finalizada y otra en sus inicios, en las que se intenta ilustrar posibles abordajes desde este encuadre teórico-metodológico.

2. Algunos aportes analíticos desde una perspectiva sociocultural

Los discursos en torno a la introducción de las TIC son un espacio sugerente para reflexionar acerca de las características que deseamos que asuma el sistema educativo en su conjunto. Podríamos formular como hipótesis de trabajo que los discursos en torno a la introducción de tecnologías en la enseñanza interpelan a la estructura del discurso pedagógico (Bernstein, 1998). La investigación en todo caso, tiene por objeto describir, analizar y comprender las formas en que estas transformaciones son operadas.

Como se afirmaba en el apartado anterior, la unidad de análisis para el abordaje de la integración de las TIC en la enseñanza, desde un enfoque sociocultural, se centra en el estudio de las prácticas educativas, entendidas como un tipo particular de práctica social. Por práctica social se entiende una actividad social, relativamente estable, que articula diversos elementos: actividades, sujetos y sus relaciones sociales, instrumentos, objetos, tiempo y espacio, formas de conciencia, valores y discursos.

En este sentido, la fórmula *top-down,* característica de las reformas educativas y de las clásicas formas de caracterizar los niveles de concreción curricular, no alcanza para comprender los sentidos de las prácticas educativas que se proponen incluir tecnología explícitamente. Por el contrario, es necesario considerar las voces de otros actores como las empresas de tecnología, los multimedios, los organismos internacionales y la prensa, como agentes significativos en la construcción de significados. Asimismo, es necesario destacar que no todas las voces tienen la misma posibilidad de hacerse escuchar y que una voz nos es equivalente a un individuo. Por lo tanto, es necesario diferenciar entre aquellas que se enuncian desde espacios que presentan mayor prestigio y capacidad de circulación de las que no.

En los siguientes apartados se presentan dos investigaciones inspiradas en varios de los supuestos esbozados en el encuadre teórico. La primera corresponde a una investigación finalizada cuyo corpus fue relevado entre los años 2005 y 2011. Se trata del análisis de los sitios web de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires referenciados y/o alojados en el espacio que el Gobierno de la Ciudad había destinado a tal fin. La intención de recuperar esta investigación es situarse en el nivel institucional y analizar las formas en que las escuelas se apropian y recontextualizan los discursos disponibles en torno a la escolarización. La segunda investigación, que se encuentra en sus inicios, intenta mostrar como las escuelas son habladas, descriptas y valoradas por los medios masivos de comunicación en los textos relativos a la integración de tecnologías en la enseñanza. En particular, se analiza las formas en que dos periódicos de circulación nacional presentan las iniciativas de integración de TIC propuestas por Conectar igualdad[1].

2.1 Las escuelas se narran a sí mismas a través de las TIC

Como fuera señalado anteriormente, la historia es un elemento fundamental para comprender las transformaciones operadas en los sistemas de actividad. En este sentido, para abordar las narraciones identitarias que las escuelas construyen en sus sitios web es necesario contextualizar dichos discursos en el devenir de las ideas y las prácticas pedagógicas del último siglo.

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, la educación pública fue un aspecto estructurante del Proceso de Organización Nacional. Las discusiones del Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1882 y la Ley de Educación Común Nº 1420 sancionada en 1884 sentaron las bases para construir un imaginario de nación articulado a la consolidación del sistema educativo.

La escuela asumió la responsabilidad de asegurar y fortalecer una mirada que permitiera la construcción de una identidad nacional homogénea. De este modo, en sus orígenes adoptó una perspectiva homogeneizante de las identidades, de los sujetos y de las prácticas educativas que se desarrollaban en el interior de las instituciones educativas. Modelo que puede ser caracterizado a través del

oxímoron imposición de derechos. Los alumnos y futuros ciudadanos adquirían una serie de saberes y habilidades a costa de relegar sus identidades locales, muchas de ellas fruto de la inmigración.

Este escenario no estuvo signado por una sola voz. Desde sus inicios, las disputas en torno a los sentidos de la escolarización emergieron a través de distintos actores sociales. Más allá de estas discusiones, el monopolio del Estado en materia de prestación del servicio educativo no será cuestionado hasta fines de la década de 1950.

A partir de esa fecha, progresivamente, el ámbito privado fue incrementando su autonomía. Este proceso se desarrolló a través de la asignación de subsidios por parte del Estado, de la posibilidad de acreditar los estudios sin control por parte de organismos oficiales y de la facultad para dictar sus propios planes de estudio, entre otros aspectos.

En la década de 1980, frente a los desafíos que implicaban la democratización de la sociedad y por ende, liberar de las prácticas autoritarias que habían inundado al sistema educativo durante la última dictadura militar, un conjunto de investigaciones desarrolladas principalmente desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) construyó un diagnóstico acerca de la situación del sistema educativo argentino. La segmentación, materializada a través de circuitos educativos diferenciados en función del nivel socio-económico (Braslavsky, 1985), daba lugar a ciertos quiebres en el par ordenado homogeneización/igualdad que atravesaba al sistema educativo desde sus orígenes.

En la década de 1990, en el marco de las políticas neoliberales, la diferenciación al interior del sistema público aparece como un objetivo a lograr. Las críticas a las políticas universalistas ubicaban a las escuelas en una situación de mercado en el que debían competir por matrícula, recursos y validar sus resultados públicamente.

La agenda educativa sufre un drástico proceso de transformación. La aparición de los sitios web escolares es simultánea a un proceso de reforma del sistema educativo. En 1992 culmina el proceso de transferencia de los servicios educativos del ámbito nacional al provincial y municipal, respectivamente (en

1978, se transfieren las escuelas primarias estatales y en 1992 se transfieren las del ámbito privado). En 1993 se dicta la Ley Federal de Educación que constituye la primera ley orgánica general para todo el sistema educativo argentino.

Un elemento central en el discurso de las reformas de la década de 1990 fue valorar la descentralización del sistema y la autonomía de las escuelas. En este marco, la "Transformación Educativa" (denominación que adquirió la reforma educativa de los noventa) instaló la necesidad de que las escuelas elaboren sus proyectos, expliciten sus prioridades pedagógicas y formulen sus objetivos institucionales. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se dirigía a amalgamar la tradición centralista del sistema educativo argentino con las concepciones de cambio centradas en la escuela.

En forma simultánea, las tecnologías digitales hacían su ingreso en la institución escolar y se desarrollaron distintos programas desde la esfera estatal tendientes a su inclusión en las propuestas de enseñanza. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, RePorTe (Red Porteña Telemática) es el programa destinado a impulsar la inclusión de las tecnologías en las escuelas. Una de sus líneas fue WebEscuelas, iniciativa destinada a la creación de un espacio para alojar y/o referenciar a los sitios.

En función de este marco, la investigación que se presenta a continuación tuvo por objeto analizar los discursos que las escuelas construyen sobre sí mismas en sus sitios web en el marco de esta iniciativa de política. El supuesto que sustentó el trabajo fue recuperar las voces de las escuelas para ver cómo se apropiaban y recontextualizaban los discursos disponibles en torno a la institución escolar.

El corpus estuvo compuesto por la página de inicio y la página correspondiente a la historia de los sitios web de las escuelas públicas referenciadas y/o alojadas en el portal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los datos fueron recolectados entre 2005 y 2011. Se priorizó trabajar con la página de inicio y con la de la historia porque en estos espacios la información se organiza de manera diferente, ya que cada modo semiótico (lenguaje, imagen) está jerarquizado de distinta forma: mientras que la organización de la

información en la página de inicio obedece a una lógica espacial, gobernada por la lógica de la simultaneidad; el relato de la historia tiene una organización más lineal, gobernada por la lógica del tiempo, propia de la escritura. Dado que cada modo tiene potencialidades específicas de representación y comunicación, y es utilizado para tareas especializadas, las estrategias metodológicas para el análisis de cada una de las páginas web debía diferir.

La página de inicio, por un lado, fue seleccionada porque constituye el primer acercamiento del visitante al sitio cuando se parte del portal. Asimismo, este espacio brinda el acceso a las secciones más destacadas del sitio a través de los menúes de contenido. Al realizar una primera recorrida se observó la recurrencia de páginas web que narran la historia de la institución: el 75% de los sitios en funcionamiento del corpus presentaba un espacio dedicado a narrar su historia[2]. La narración de la historia se relaciona con la puesta en texto de la identidad por lo que consideramos que este espacio podría transformarse en un elemento fundamental para observar los modos en los que la institución lograba construir un relato de su trayectoria. En un trabajo anterior (Landau y Aranovich, 2000) se habían observado diferencias sustantivas en el lugar otorgado a la narración de la historia en los sitios web de las universidades públicas y privadas; y una marcada jerarquización de la historia en las universidades nacionales, en las que la antigüedad se asociaba al prestigio.

En esta investigación, los sitios web escolares son entendidos como una nueva práctica discursiva en el que las escuelas deben textualizar su identidad. Una identidad institucional puede pensarse como una narrativa, un relato en el que la gente habla sobre sí misma en relación con la función de grupo, para encontrarle un significado al mundo social (Ram, 1994). En el diseño de los sitios web institucionales, las escuelas se sitúan como productores de discurso. Recuperan los diseños disponibles y los rediseñan en función de sus recursos económicos y semióticos (New London Group, 1998).

Cada hablante/autor representa un fragmento de la experiencia más general de su sociedad y sus instituciones, pero no se trata de una traducción en palabras de una realidad preexistente, sino de la construcción de su experiencia

de la realidad como discurso. El sistema semiótico presenta distintas posibilidades de clasificación y ordenación de la vida social, y es el hablante quien escoge los contenidos de su mensaje dentro de las posibilidades de la lengua y de la práctica social en la que se inscribe.

Las variables que orientaron el análisis de las páginas web son:

a) la organización de la información;

b) la relación entre la escuela y el visitante del sitio;

c) la representación discursiva de la escuela.

En función de estas dimensiones analíticas es posible esbozar las siguientes conclusiones:

En términos generales, se puede afirmar que gran parte de las instituciones optaba por otorgar en la narración identitaria una importante centralidad al edificio. Esto era observable tanto desde lo lingüístico, a través de la yuxtaposición de la historia del edificio con la historia de la institución, como desde las imágenes a través de la centralidad de la fotografía de la fachada del edificio en la página de inicio del sitio.

Sin embargo, en estas narraciones también se pudo distinguir distintas categorías de instituciones en función de los contenidos que asumían las narraciones identitarias y las formas de enunciar. En esta investigación, cuyo corpus fue relevado entre los años 2005 y 2011, se diferencian tres categorías de escuelas: la escuela palacio, la escuela de tipo burocrático y la escuela activa.

La **escuela palacio**, en sus imágenes, recurre a la presentación del edificio, al igual que las demás, pero en ellas predominan los planos en contrapicado en el que el visitante queda empequeñecido frente a la monumentalidad del edificio. Estas marcas de asimetría y distancia también se observan en el discurso verbal. Esta variedad identitaria ha sido claramente estudiada y descripta por Dubet (2007) quien afirma que "Concebida como universal, la cultura escolar se sitúa por encima de la sociedad" (…) "En la medida en la que los valores de la institución están fuera del mundo, hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad" (p. 44).

El valor del edificio es otro de los aspectos destacados por Dubet (2007) "el programa institucional se desarrolla en el seno de un "templo" inscrito en la arquitectura y la iconografía de las escuelas, los hospitales, los cuarteles y los tribunales cuya estética se ha tomado prestada durante mucho tiempo de la de los monasterios" (p. 44). Sin embargo, en las narraciones identitarias desarrolladas en los sitios web se encuentran más referencias a "palacios" que a templos. Cargados de un compromiso del narrador, quien en forma permanente describe los tesoros que alberga la institución.

Un aspecto a destacar en estos relatos institucionales es la connotación positiva de la antigüedad de la institución, aspecto que como ya fuera señalado, se vincula con el prestigio de las instituciones educativas. Asimismo, a través de estos relatos se articula la historia de la institución con la historia del país.

Claramente vinculada a esta narración encontramos un conjunto de escuelas que iniciaban sus relatos históricos a partir de la **escasez y la precariedad** de las instalaciones con las que contaba el edificio al momento de su fundación[3]. A medida que el relato se va desarrollando, se van enumerando los logros, muchas veces marcados por las remodelaciones y ampliaciones del establecimiento, que a lo largo de los años la institución ha llevado a cabo. La implicación y compromiso del narrador se observa también en estas instituciones, cuyos relatos finalizan ponderando positivamente los logros alcanzados, invitando al visitante a conocer la escuela o apelando a continuar con los esfuerzos realizados. Entendemos que este discurso de la escasez alude y refiere por oposición al lujo de las escuelas palacio.

Un segundo tipo de narración identitaria que hemos podido identificar en el corpus corresponde a un **discurso de tipo legal burocrático**. La fotografía del edificio también predomina aquí pero los planos más frecuentes son los oblicuos. La narración de la historia enumera una serie de hechos fácticos con escasa adjetivación. Predomina el uso de pasivas e impersonales y se observa una gran distancia entre el narrador y el objeto descripto. Este tipo de texto se relaciona más con un acta que otro tipo de género discursivo.

Por último podemos mencionar un tercer tipo que correspondía a un solo caso y que hemos denominado **escuela activa**. Esta institución recurre a imágenes no naturalistas como el *collage* en las que se muestra a la institución como una construcción que no es homologable a la fachada del establecimiento. En estas imágenes aparecen en un lugar central los niños llevando a cabo acciones propias del funcionamiento escolar. La narración histórica remite al origen de la institución pero no con datos fácticos. En este relato el afecto ocupa un lugar preponderante.

Esta investigación se basó en una política educativa en la que las escuelas eran invitadas a crear sus sitios web en el portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, fueron creados más de cien sitios de los cuales más de cincuenta eran de escuelas primarias. Para enmarcar la tarea, existía un documento con indicaciones muy generales que brindaba ciertos lineamientos pero que no prescribía formato de organización de la información, ni contenido. Al momento de la finalización de la investigación, muchas escuelas migraron de los sitios web a los blogs en un primer momento y a las redes sociales, particularmente Facebook, para mostrar sus proyectos, actividades y estar en contacto con su comunidad. Este cambio se sostiene en las "facilidades" tecnológicas que esta herramienta brinda. Estos dispositivos son espacios de empresas que albergan la información que las escuelas públicas generan.

En este sentido, es posible observar los múltiples derroteros que las iniciativas de política van asumiendo en los espacios de recontextualización institucional en los que, en el transcurso del tiempo, se articulan las voces de los actores, los recursos semióticos locales y los objetivos de las actividades, entre otros aspectos.

2.2 Las escuelas son interpeladas por los medios de comunicación

Los sentidos que los actores de las prácticas educativas orientadas a la inclusión de tecnologías digitales le otorgan a las mismas en sus contextos locales, no sólo emanan de los documentos de política educativa sino que también juegan un rol

importante los discursos de las empresas tecno-comunicacionales y de los medios de comunicación masiva.

Más allá de ser la radio y la televisión los medios tradicionales de mayor consumo y de la emergencia de las redes sociales como espacios de circulación y producción de información, la prensa escrita aún posee un lugar destacado en la conformación de opiniones, miradas y tendencias respecto de las problemáticas sociales que aborda. En muchos casos los medios tradicionales aparecen como fuente de los debates que posteriormente se desarrollan en las redes sociales. Asimismo, respecto del consumo de medios a través de Internet, y en particular, en relación con la prensa "los sitios más visitados son aquellos que pertenecen a los principales periódicos, por lo que no se produce un impacto significativo en términos de diversidad" (Becerra, Marino y Mastrini, 2012: 21).

Esta investigación tiene por objeto analizar el discurso de la prensa escrita *on line* sobre el sistema educativo en los artículos que refieren a las políticas, acciones e iniciativas orientadas a la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza. Se trata de observar los debates relacionados con las políticas, el modo en que se definen las características de los actores que participan del sistema y las formas de transmisión jerarquizadas y denostadas. Asimismo, se intenta favorecer la discusión crítica sobre las ideologías implícitas que se encuentran naturalizadas en los textos y en la sociedad en general.

Como una primera aproximación a esta temática se realizó un abordaje de las características de los discursos en torno a Conectar Igualdad en dos diarios de la Ciudad de Buenos Aires que sostienen líneas editoriales claramente disímiles. A través de esta indagación se intentó visibilizar los elementos comunes y las diferencias en cada uno de los periódicos.

Conectar Igualdad entra en escena en un contexto de una fuerte polarización ideológica del país. Las miradas que ponen en circulación los periódicos analizados reproducen esta polaridad en las notas de actualidad. Sin embargo, en otras secciones o suplementos de interés cultural, los periódicos también se hacen eco de los hallazgos de investigaciones y reproducen las voces de

académicos e intelectuales que presentan los interrogantes que este tipo de acciones están generando en la institución escolar.

Este programa de inclusión digital es un tema en sí mismo de la agenda de los medios. Así también es un analizador, ya que se incluyen referencias sobre el Programa al comentar sobre la calidad de la educación, la tensión entre masividad y calidad, entre igualdad y meritocracia. En este sentido, Conectar Igualdad pone en escena el debate político y también el debate educativo que se está desarrollando en la Argentina sobre los derroteros futuros del sistema educativo y de la sociedad en general.

3. A modo de cierre

En este trabajo hemos presentado algunos conceptos teóricos del enfoque sociocultural que permiten favorecer la comprensión de los procesos de cambio que están desarrollándose en las instituciones educativas, en el que la inclusión de tecnologías digitales constituye un elemento sustantivo más no el único.

Desde la perspectiva que estamos desarrollando los discursos en torno a las TIC, no son sólo una variable de cambio sino que constituyen un analizador de las transformaciones que se están operando en las prácticas educativas.

Recuperando el marco teórico esbozado en el primer apartado y observando las diferencias entre las investigaciones analizadas podemos recuperar la reformulaciones que sobre la unidad de análisis se han citado. En este sentido, entendemos que la imagen de la clase escolar en el centro y los círculos concéntricos de los distintos escenarios contextuales resulta poco explicativa de la diversidad de actividades que atraviesan "lo digital" en lo escolar.

Por el contrario, el modelo de sistemas de actividad constituye un acercamiento fructífero para comprender cada una de las prácticas sociales que a modo de red constituyen la trama de inclusión de "lo digital" en el sistema educativo. Trama constituida por diversidad de actores, instituciones y reglas como son la esfera estatal, el ámbito corporativo, los medios masivos de comunicación y las distintas tradiciones que atraviesan a la escuela.

Recibido: 10/02/2016

Aceptado: 23/02/2016

Notas

[1] Política nacional de inclusión digital destinada al nivel medio de escuelas públicas, los Institutos de Formación Docente y las Escuelas de Educación Especial.

[2] La historia también era una sección relevante en los sitios web de los centros escolares españoles ya que un 45% de ellos presentaba esta sección (Roig Vila, 2002).

[3] Para distinguir los distintos tipos de relato y la forma en que jerarquizaban la información se recurrió al concepto de emisión líder de María Laura Pardo (1996).

Bibliografía

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". *Revista Apuntes* UTE/ CTERA.

BECERRA, M. MARINO, S. Y MASTRINI, G. (2012) *Medios digitales: Argentina*. Open Society Foundations.

Disponible en: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/mapping-digital-mediaargentina-spanish-20130424.pdf

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Ediciones Morata, Madrid.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

DANIELS, H. (2006) "Analysing institutional effects in Activity Theory". *Outlines*. No. 2

DANIELS, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*, Paidós, Barcelona.

DUBET, F. (2007) "El declive y las mutaciones de la institución". *Revista de Antropología Social*, 16 39-66.

DE PABLOS PONS, J., REBOLLO CATALÁN, M. A y LEBRES AIRES, M. L. (1999) "Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural una aproximación educativa". *Revista de Educación*, núm. 320.

ENGESTRÖM, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.

EZPELETA MOYANO, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio.

FULLAN, M. (1998) "The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning". En HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN y HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer. Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar.

GEE, J. P. (2009) "A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology". Disponible en: http://www.jamespaulgee.com/node/6

JEWITT, C. (2009) *Technology, Literacy, Learning. A Multimodal Approach*. Routledge.

HALLIDAY, M. (1993) "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education* 5.

HALLIDAY, M. (1978) *El lenguaje como Semiótica Social*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación,* Ed. Aljibe, Málaga.

LANDAU, M. y ARANOVICH, L. (2000) "La identidad discursiva universitaria en la web frente a la globalización". PARDO, M. L. y NOBLÍA, V. *Globalización y nuevas tecnologías,* Biblos, Buenos Aires.

LEONT'EY , A.N. (1981) *Problems of the Development of the Mind* (Moscow, Progress).

LION, C. (2015) "Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento". *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9). Disponible en: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a04.

MANGHI HAQUIN, D. (2012) "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula". *Diálogos Educativos* Nº 22, Vol 15.

NEW LONDON GROUP (1996) "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review* 66 (1).

PARDO, M. L. (1996) *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras*, Nueva Visión, Buenos Aires.

RAM (1994) Narration. 'Narration, Erziehung und die Erfindung des jüdischen Nationalismus, *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 5.

ROIG VILA, R. (2002) *La articulación de las TIC en la educación: análisis y valoración de las páginas web de centros escolares de primaria*. Tesis de doctorado.

VOLOSHINOV, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid.

VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Crítica, Barcelona.

WELLS, G. (1994) "Commentary. The Complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to a ´Language-Based Theory of Learning´". *Linguistics and Education* 6.

WERTSCH, J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente,* Paidós, Barcelona.

WERTSCH, J. (1998) *La mente en acción*, Aique, Buenos Aires.

WERTSCH, DEL RÍO Y ÁLVAREZ (1997) *La mente sociocultural*, Fund. Infancia y Aprendizaje, Madrid.

Textos mediáticos en los manuales escolares. De las transposiciones a la legitimación como contenidos curriculares

Massmedia texts in textbooks: since transpositions to legitimation as curriculum contents

Graciela M. Carbone[*]

Resumen

El estudio de la incorporación de los textos mediáticos en los manuales da cuenta de la emergencia de la cultura popular en obras cuya misión original ha sido la preservación de la cultura canónica. Dicha incorporación también vincula la vida cotidiana con la escolar a través de la selección de hechos que irrumpen en la primera o de posicionamientos acerca de problemas de la vida social, con modos de comunicación que tienen identidad reconocida, para entramarlos en la enseñanza formal portadora del legado cultural perenne.

La presencia de los textos mediáticos en los manuales durante el último medio siglo da evidencias de una lenta legitimación en el curriculum escolar. Emergen como elementos intercalados en sus tramas textuales para ilustrar, ejemplificar, persuadir, motivar o informar. La incorporación reciente a los contenidos curriculares como objeto de estudio coincide con una creciente profesionalización de las estrategias de comunicación de los autores editoriales. Sin embargo, los modos de comunicar adoptados evidencian tensiones entre las innovaciones y las pervivencias de la cultura escolar convencional.

Palabras Clave: Textos mediáticos; manual; transposiciones mediáticas.

Abstract

The inclusion study of massmedia texts in textbooks shows the apparition of popular culture in books whose original mission has been preservation of canonic culture. That inclusion links the diary life with school life with the selection of facts that come in in every day life or positions about social problems, whose communication ways have a recognized identity, in order to link them with formal teaching transmiting the heritage of culture.

The presence of massmedia texts during de late fifty years shows a slow curriculum legitimation. It appears as a part of texts in order to illustrate, to exemplify, to motivate, to persuade, to learn about contents. The recent curriculum inclusion is coincident with a growing proffesionalisation of the author's strategies of communication. Nevertheless, the adopted ways of teaching show tensions between the innovations and the survival of school conventional culture.

Key words: Media texts; textbook; mediatic transposition.

[*]Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Profesora Extraordinaria Emérita del Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Coordinadora y docente del Programa de Posgrado "Libros de texto e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación argentina: temas y problemas vinculados a la formación docente y al curriculum de la educación formal". Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del área de investigación "Manuales y enciclopedias en hipertextos en la historia reciente de la educación".
E-mail: gracielamariacarbone@gmail.com

Introducción

Con el propósito de delimitar el tema, es necesaria la conceptualización de *manuales o libros de texto:*

> "El manual y las publicaciones que gravitan a su alrededor (libros o guías para el maestro, recopilación de documentos, cuadernos o fichas de ejercicio, léxicos, compilación de actividades) tratan una disciplina, en un nivel, clase o sección, y se refieren siempre a un programa preciso. El manual presenta al alumno, entonces, el contenido de ese programa, según una progresión claramente definida y bajo la forma de lecciones o de secuencias. Esas obras son concebidas siempre para un uso a la vez colectivo (en clase, bajo la dirección del docente) e individual (en la casa)" (Choppin, 1992: 14-16).

En cuanto a los *textos mediáticos*, nos limitaremos a los textos cuyos portadores son los medios gráficos masivos y periódicos, por tratarse de los que en forma casi excluyente, aparecen en los libros de texto. En particular, nos referiremos a la historieta, la noticia y los textos de opinión.

Estos textos pueden rastrearse en los manuales desde hace aproximadamente cuatro décadas. Sin embargo, su aparición es esporádica. La demora de su incorporación puede adjudicarse, sin atribución de originalidad, a la prolongada representación de la escuela como portadora de un legado cultural erudito. Cobran visibilidad en las páginas de los manuales como parte de una estrategia de comunicación amigable con los lectores a partir de la recuperación democrática. Recién en las prescripciones curriculares nacionales que tienen vigencia a partir de la década de 1990 (Contenidos Básicos Comunes-CBC, 1995 y posteriormente los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios-NAP, 2007) los textos mediáticos son reconocidos como objeto de estudio.

Para caracterizar los rasgos de los textos seleccionados comencemos con algunos términos utilizados en el campo pedagógico: *transposición didáctica*. En el espacio de la formación docente, este ha logrado familiaridad en los aspectos conceptuales, aunque la extensión de los sentidos que se le adjudican es mayor que la que ha sido difundida a partir de las investigaciones.

> "En el lenguaje de las ciencias de la educación, la transposición didáctica se ha convertido en un lugar común (…) una **realidad** compleja asociada a las actividades y a los desafíos científicos (el saber sabio) se transforma en otra **realidad** también relacionada a una actividad y a las apuestas del saber de la enseñanza (es decir, el saber enseñado). Estas realidades se encuentran así, como se ha dicho, en una relación de semejanza-distancia" (Alzate, et al. 2011: 109) (El destacado es de los autores).

Como es sabido, el interés por el problema ha llegado a nuestro medio alentado por las reflexiones críticas generadas en el ámbito de la enseñanza de la Matemática. Los aportes de Yves Chevallard han contribuido a agudizar la sensibilidad hacia la naturaleza y los efectos de las adaptaciones del conocimiento científico que en los procesos de enseñar introducimos, basándonos en el sentido común. Siguiendo las reflexiones del investigador, recordaremos que los procesos transpositivos no se limitan a los actos de enseñanza, sino que pueden ser identificados en todos los niveles de la gestión curricular. El de la enseñanza es el más reconocido y el que genera los intercambios más frecuentes. Los propósitos de los intentos transpositivos en el ámbito educativo son eliminar o sortear los obstáculos para el aprendizaje que nacen de la distancia entre el patrimonio previo de saberes y modos de apropiación de los alumnos, y la complejidad y novedad de los conocimientos.

> "Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre (...) un conjunto de transformaciones adaptativas que han de hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica" (Chevallard, 1997: 45).

Los propósitos de las transposiciones son, siguiendo al autor: contextualizar el conocimiento, buscando vinculaciones con las construcciones espontáneas de los aprendices; superar el mecanicismo de las automatizaciones, pero sin preguntarse detenidamente por las estrategias para superarlas (p.107). La enseñanza, precariamente asentada en esas premisas genera condiciones proclives a la deformación del saber (Chevallard, 1997).

Nuestra breve recorrida documental de los manuales tradicionales y de los más modernos nos ha aportado evidencias de que los intentos transpositivos han estado presentes en los distintos proyectos autorales.

Nos aproximaremos con una definición conocida en nuestro medio. En este campo, el término *transposición mediática* designa el pasaje de ciertos géneros de la comunicación, que han tenido un origen histórico y han circulado en uno o más medios o soportes, a otros medios que incorporan, a través de sus tecnologías,

diferentes potencialidades de tratamiento y recepción de sus mensajes (Steimberg, 1991; 2013).

Este fenómeno comprende también los libros de texto. En la actualidad forma parte del *curriculum* de Lengua y una recorrida por los índices de los libros de texto de la primera década del siglo XXI los encontrará formando parte de las prescripciones que se desarrollan en sus capítulos. Sin embargo, es preciso destacar que la presencia de los textos de la comunicación social en los manuales precede largamente a su inclusión como tópico de enseñanza. Esta afirmación nos lleva a realizar algunas visitas documentales a libros representativos de otras etapas para indagar en la índole de los propósitos de transponer textos de la comunicación social, sus emplazamientos y los modos de articulación con el *curriculum* escolar.

Nuestro recorrido tendrá dos focos de interés, por su recurrencia histórica en los libros de texto y por su representatividad actual en el *curriculum*. Nos referimos a la historieta (o cómic) y a los textos del periodismo gráfico. En ambos casos, nos abocaremos a averiguar las funciones comunicativas de algunos de esos textos, considerados representativos o bien importantes en referencia a sus contextos, en manuales y libros de texto a lo largo de cuatro décadas. En segundo lugar, exploraremos algunas obras actuales en el intento de identificar los propósitos y enfoques de enseñanza que su análisis permite inferir.

La historieta

> "Se hace referencia a la narración de historias por medio de imágenes, cuyos orígenes más remotos se encuentran en las pinturas rupestres, los ideogramas egipcios, las pinturas románicas, los códices mejicanos, las filacterias medievales, las aleluyas, algunos grabados del siglo XIX, etc. La narración puede desarrollarse sin texto (historias mudas o sin palabras) o con texto, estando constituido, en este caso, por los diálogos de los personajes, incluidos en bocadillos o globos, y por los textos de apoyo, que cumplen una función narrativa, y todo ello dentro de un espacio delimitado por una línea cerrada llamada **viñeta**" (López Socassau, 1998: 10)(El destacado es del autor).

Una consulta a la Narratología precisa el género así:

> "Desde un punto de vista semionarrativo, importa subrayar, en términos genéricos, que la narrativa de cómic, resulta de la articulación de un conjunto de contenidos diegéticos (personajes, acciones, espacios) con un conjunto de procedimientos discursivos (tratamientos temporales, perspectivación narrativa), completados por opciones compositivas que inciden en la economía del relato en su globalidad (por ejemplo, montaje) (...) El discurso verbal puede ser de dos naturalezas: el discurso de los personajes (oralizado o interiorizado), presentado sobre todo en globos, susceptibles de configuración gráfica variada; el discurso del narrador, en cierta forma una voz off localizada en zona adecuada del pictograma (por ejemplo, en la parte inferior) o entre los varios pictogramas. Sea lo que sea, el discurso verbal ocupa casi siempre un lugar marginal o complementario con relación a la imagen, siendo esta última la que de modo más efectivo confiere identidad estilística al cómic. Esta relación de subordinación se confirma si tenemos en cuenta la relativa iconicidad imprimida a elementos de naturaleza verbal o paraverbal como interjecciones, onomatopeyas, etc., así como las llamadas metáforas icónicas, capaces de, por procesos difusamente codificados, sugerir ciertas emociones (por ejemplo, la furia representada en un globo con relámpagos)" (Reis y Lopes, 1995: 42- 43).

Esta expansión en el lenguaje de la historieta nos conecta con la fruición que genera en quienes la frecuentan: siguiendo a Steimberg, lo que atrae es, en primer lugar, leer dibujos que reemplazan a las palabras por imágenes mentales simplificadas. En segundo lugar, sugerir identificaciones con personajes imaginarios y realizar acciones imposibles a través de ellos. La perduración de esa relación entre lectores y personajes acerca a la historieta, a través de las fantasías suscitadas por los personajes, a los efectos del mito (Steimberg citado por Watson, 2001: 201).

La necesidad de una aproximación a la estructura del cómic se justifica en la importancia de identificar la índole de los recursos que los redactores de libros de texto seleccionan para inscribir el género historieta en el discurso didáctico. Dicha selección, según las épocas, puede ser fruto de adopciones intuitivas o de deliberaciones a partir de su conocimiento. En cualquiera de las dos situaciones los efectos didácticos son importantes ya que, a nuestro entender, la evaluación comporta variadas dimensiones: la formación de competencias comunicativas, la pertinencia didáctica de las transposiciones, las valoraciones que son susceptibles de generar por parte de los alumnos.

Nuestra aproximación al género, a partir de esta justificación, requiere una comparación entre algunos testimonios de sus primeras inclusiones en los

contenidos de los libros de texto y las formas actuales, como elemento expresivo de ciertos contenidos y como contenido curricular.

Una aproximación a las variantes que presentan los libros de texto

1 – La historieta como *apelación*. Uno de los primeros documentos del género que hallamos en nuestra consulta documental relevamos en libros de texto de la dictadura 1976-1983. La incorporación es rudimentaria en todos los aspectos referidos al lenguaje y cumple funciones claramente apelativas, reforzadoras de propósitos ejemplarizadores y belicistas (Carbone, 2006).

Imagen I

Título: Moral y Civismo

Fuente: Kapelusz, 1977: 209

El ejemplo encontrado es una excepción a las tendencias de articular textos escritos e imágenes en los manuales escolares tradicionales. Pero es oportuno dejar constancia de los rasgos escolarizantes que desfiguran el género, así como de los propósitos de educación del ciudadano que reflejan: la diferencia de

jerarquía entre el discurso de los personajes y el del narrador, el desdibujamiento de la trama narrativa, la ausencia de humor.

2- La historieta como *hibridación de géneros*. Aunque no es posible en este espacio ilustrar cada estilo de adaptación del género, damos cuenta de una tendencia de la primera década en democracia: la de adaptar el lenguaje de la historieta y también el de la animación frecuente en el cine de aquella época en tópicos de Ciencias Naturales y también de Ciencias Sociales focalizados en Ecosistemas. (Santillana, 1987:32-33). El paisaje sugiere un mundo irreal y los componentes son representaciones deformadas respecto de sus ejemplares reales. El ejemplo sintetiza lo contrario de los requerimientos de la observación de la complejidad del mundo natural, sea el escenario, sean los componentes y sus relaciones. Además, los textos escrito y visual aparecen disociados.

Un procedimiento similar, en un libro más próximo, ilustra un texto explicativo de Lengua, relevante para la formación en valores, puesto que aborda el riesgo de extinción de una especie de elefantes. Es importante notar que el tratamiento del tema tiene pertinencia con sus propósitos y que ejemplifica con propiedad el tipo textual que se propone enseñar (texto explicativo). Al vincular estos contenidos con las imágenes, encontramos en primer lugar una fotografía de un elefante, que aparece aislada en el espacio gráfico, lo que la descontextualiza. Pero hay más, en vinculación con el estudio de las transposiciones: los márgenes de la página aparecen poblados de figuras estilizadas de elefantes que vuelven a evocarnos un mundo ficcional. El conjunto es heterogéneo y autoriza a preguntarse por la pertinencia comunicativa y por el desvío de la finalidad del tema en cuanto a la convergencia entre conocimiento científico y conciencia cívica que ha sustentado su elección. (Aique, 2008:32)

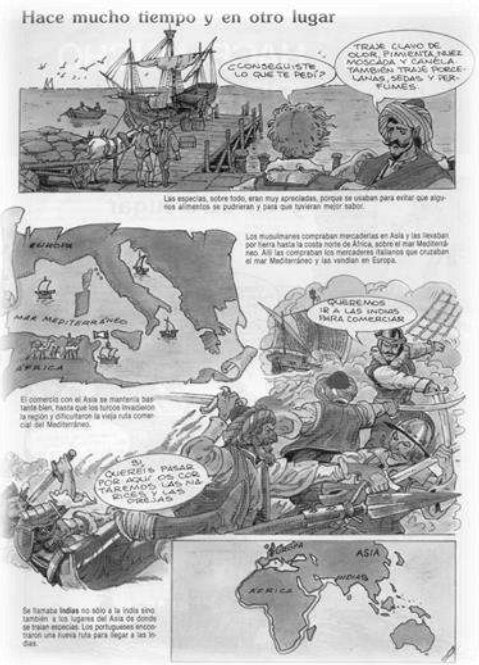
3- La historieta como *recurso de acercamiento afectivo*. En Ciencias Sociales, la opción por la historieta presenta variantes: la presencia en las introducciones, la diseminación a lo largo de los capítulos o la inclusión como parte de la progresión curricular. El ejemplo que evocamos es un símil de historieta que representa alumnos de escuela primaria que, según inferimos, son representativos de una amplia variedad social y cultural, cuyo diálogo es "disparador" de temas de Ciencias

Sociales como el trabajo, los servicios públicos, etc. Esta variedad se inscribe en una tendencia que es frecuente en los libros de texto de los primeros años de la escolaridad y representan personajes que contribuyen a la creación de hilos conductores de la enseñanza. (Aique, 1993: 7, 17-23.)

La historieta como *guiño transgresor*

Imagen II

Título: Hace mucho tiempo y en otro lugar



Fuente: Aique 4, 1992:108.

Analicemos un ejemplo incorporado al desarrollo curricular. De su lectura podemos inferir que el equipo de autores se propuso alterar los procedimientos discursivos convencionales para abordar el tema de los motivos generadores de los viajes de Cristóbal Colón. En este caso la transposición reúne numerosas características de

adulteración de la historieta en su especificidad como género. Los relatos no tienen ningún criterio consistente en cuanto a continuidad y discontinuidad narrativa y acerca de marcas que orienten al lector. Tampoco eligen aquellos aspectos de la historia que justifiquen el empleo de esa composición con identidad: se han mezclado sin criterio hechos desencadenantes de la preocupación por nuevas rutas pero sin ningún papel en la trama; se han yuxtapuesto momentos de acción con explicaciones de motivos en una misma escena; han sido adulteradas en esa decisión las estrategias de elección y articulación de planos que producen efectos de sentido dramáticos.

Estos ejemplos, además de ser representativos de tipos de usos que desvían la identidad del género y que también inciden negativamente en la formación de competencias comunicativas ilustran los acercamientos iniciales de los equipos editoriales a los textos mediáticos. Son escasos los ejemplos que muestran criterios profesionales en el ensayo de transposiciones.

4- La historieta y la búsqueda de la *fruición.* Otros ensayos de la adopción del género evidenciaron una identificación con su identidad e intentaron articularlo con los propósitos educativos. El ejemplo elegido (Estrada, 1995:93) encuentra múltiples referencias en una colección innovadora de la época que precedió la transformación curricular de los años noventa. El eje didáctico de la propuesta curricular era la articulación entre lo concreto y lo abstracto. Lo primero, en el lenguaje del género, estaba inspirado en hechos de la vida cotidiana, con mayores o menores precisiones en cuanto a su función referencial. Esta opción, en las obras que analizamos –de las cuales debemos continuar destacando su carácter masivo–, con frecuencia estaba controlada por la dirección editorial. La historieta era eficaz para hacer converger el goce de sus textos con una elusión de los hechos y sus circunstancias. Algunos ejemplos representativos de sus tópicos eran los problemas no resueltos del hábitat de ciertos vecindarios de nombre ficticio y la disconformidad con las autoridades. La articulación con los textos escritos acercaba el tratamiento curricular a los estudios de casos.

Del conjunto de los ejemplos y sus modos de construcción en esta obra de la cual evocamos una página, es posible inferir algunos rasgos de esas

transposiciones mediáticas que explotan las caracteristicaza del género para dinamizar la enseñanza: 1- El énfasis en lo temático, es decir, en las referencias a un contexto significativo, con mayor o menor precisión; la búsqueda de la fruición por el relato. 2- A través de esa estrategia, evitar la ejemplaridad del manual escolarizado. 3- El empleo de los recursos del género –planos, perspectivas, colores, texturas, relaciones figura y fondo, onomatopeyas, diálogos, relatos– para enfatizar emociones resultantes de conflictos, desórdenes, hechos desconcertantes.

Los mecanismos de configuración de lo retórico son elecciones de los autores al servicio de presentaciones problemáticas verídicas o verosímiles. De esa manera, se crean situaciones de enunciación que pueblan el manual con textos variados, articulados problemáticamente pero hibridados desde el punto de vista de la pertinencia comunicativa. El interés centrado en la energía emotiva de los relatos apela también a los sujetos en su carácter de pensantes, activos, sensibles. Eso puede continuarse con otros efectos de sentido que tengan que ver con las posibilidades expresivas de los alumnos, con la tarea grupal y con la expresión de opiniones.

Los lenguajes de los medios, en particular la historieta abordada desde esta concepción, operan eficazmente en las tramas narrativas y en funciones informativas o literarias, sin extender sus potencialidades a las actividades metacognitivas que pongan en relación más exigente la cotidianeidad con el conocimiento académico.

5- Los *usos productivos* de la historieta. Un precedente sentado por Aique. Este ejemplo no debe ser considerado una excepción, pero sí como caso escasamente difundido en la inclusión del género hasta años recientes. La elección de la historieta ha sido jerarquizada entre otros tipos literarios y ha comprendido tanto textos creados por el equipo editorial como piezas de autores reconocidos en el género.

La sucesión de unidades retoma la historieta y sus incorporaciones como documentos y están complementadas con ejercicios breves y algunas concep-tualizaciones que evidencian un plan de enseñanza del género que se extiende a

lo largo del libro. Una culminación de ese tema se da en el capítulo dedicado a la narración. Las historietas incorporadas se vinculan entre sí como relatos y valorizan el género a través de sus cualidades y del autor elegido. Esta estrategia didáctica modera las intenciones centradas en lo procedimental tan frecuentes en las primeras etapas de enseñanza de estos textos (Aique, 1992:79).

6- El género en la actualidad. En las Ciencias Sociales los libros de texto han reducido notablemente las historietas como recursos al servicio de la información. Por otra parte, las opciones por la imagen se han caracterizado por la pertinencia disciplinar, con una acentuación de las funciones de documentación, o bien por la elección de estrategias de comunicación productos de las nuevas tecnologías.

En el tópico que nos ocupa, hemos elegido como casos que ilustran el acercamiento de la historieta escolar al género en los medios de comunicación social dos ejemplos que consideramos de interés por su representatividad en cuanto a lo documental y también para ejemplificar tendencias en la enseñanza del género, en la época de su legitimación curricular.

Después de una recorrida en la que nos hemos asomado a las variantes de enfoques de inclusión de la historieta, la consideración de la situación actual es posible que nos hable de condiciones más favorables para abordar su enseñanza. La apropiación por parte de las editoriales de la tecnología para la edición de libros escolares también propicia acercamientos más placenteros a los contenidos curriculares. En ese sentido, el ejemplo citado en primer lugar se destaca por su cuidado. Sin embargo, queremos dejar planteadas algunas observaciones a este ejemplo reciente en cuanto documento elegido para ilustrar un ciclo de enseñanza: la "condensación" de los elementos narrativos y plásticos que caracterizan el género en tan pocos espacios, la distancia temporal, espacial y afectiva del relato respecto de lo que circula en las historietas de la comunicación de masas pueden ser factores poco significativos a la hora de elegir o crear situaciones desencadenantes de los aprendizajes. Las actividades y la progresión de los contenidos temáticos, así como su articulación con las técnicas de estudio, si bien cubren formalmente los requerimientos de la decodificación pueden ser cuestionados al estimar la búsqueda de sentido por parte de los escolares. Son

necesarias otras elecciones docentes que vinculen estas aproximaciones con momentos dedicados al mismo objeto en los que aparezcan los documentos genuinos –que han sido incluidos en la obra para enriquecer el conocimiento de la historia del género– y eventos de enseñanza concebidos para la fruición personal y compartida como oportunidades destacadas para legitimar la historieta en el *curriculum*.

Imagen III

Título: Los dos sueños

Fuente: Aique, 2007: 40.

Imagen IV

Título: La luz en el abismo

Fuente: Aique, 2008:119

El último ejemplo elegido representa la continuidad de la enseñanza con propósitos productivos, valorizadores de lo estético: se ha incorporado una pieza que tiene autonomía a pesar de participar de un relato más amplio. La maestría en el manejo de los recursos plásticos del género, así como la creatividad en la apropiación de los códigos confieren unidad y coherencia al ejemplo. Las propuestas de estudio y las oportunidades de producir reflexiones y textos del género completan el sentido y abren perspectivas de goce creativo.

Periodismo gráfico en los libros de texto

El periodismo gráfico es el contenido curricular referido a los medios de comunicación social que tiene mayor espacio en los libros de texto que responden a las normativas curriculares en vigencia. Nuestra aproximación será, entonces, limitada, y no eludimos la importancia del sesgo que esa opción contiene.

Nuestra justificación de la importancia de incluir el tema del periodismo gráfico como contenido de enseñanza en los libros de texto no puede ser abordada en toda su complejidad. Para sugerir indagaciones más profundas vamos a proponer las reflexiones de un destacado periodista español que, a partir de sus prácticas, problematizaba acerca de los cánones conceptuales y valorativos que son hegemónicos en el periodismo gráfico. Al referirse a las tendencias vigentes desde las tradiciones de las escuelas de periodismo, Norberto González comentaba que regía la regla de evitar el empleo de palabras valorativas, dado que los hechos y las valoraciones debían ser separadas cuidadosamente, a modo de evitar el solapamiento entre el relato de los sucesos - es decir, lo efectivamente acaecido- y las opiniones sobre los mismos. El vigor de esa regla se extendía a la clasificación de los géneros en *informativos* y *de opinión* y evidenciaba el peso de la metodología positivista en la concepción del periodismo. La asfixia periodística resultante de ese encasillamiento pudo sortearse en la práctica, a través de tendencias que se reconocen dentro del género *periodismo interpretativo*. Aunque las dificultades persistían en los aspectos teóricos, el autor reivindicaba el género por cuanto

> "la interpretación es lo que da sentido al hecho bruto; en virtud de la interpretación, los hechos se insertan en el cuadro general de una situación. (…) La interpretación es lo que da relieve a los hechos, los sitúa en un contexto y, por encima de todo, revela su significación" (González, 1997: 14 y 31).

A partir de este marco, vamos a aproximarnos al tratamiento del tema en los libros de texto. A diferencia de la etapa de los CBC –en la que los libros desarrollaban tópicos en Ciencias Sociales y en Lengua–, en la actualidad el mayor espacio ocupado por este tema se incluye en los libros de Lengua. Es una confirmación de la respuesta de las editoriales a las normativas curriculares que tienen vigencia nacional, a la vez que una de las manifestaciones de la relevancia que el enfoque comunicativo de la lengua logró en el *curriculum*.

En cuarto grado aparecen las noticias y las crónicas periodísticas como objetos de estudio. Este será el género textual más representado en distintos años, si bien no el único.

Una evaluación general del tratamiento del periodismo muestra la vigencia de los criterios hegemónicos: el predominio de los enfoques instrumentales sobre otros que jerarquicen la justificación de su conocimiento, tales como el surgimiento histórico, las condiciones de la producción, circulación y recepción de la información periodística y su variedad de portadores.

Como hemos señalado, en cuarto año, es muy frecuente la utilización de documentos originales o adaptados –noticias o crónicas– cuyo análisis va articulado con el estudio técnico de los componentes. Lo más corriente en este punto son las preguntas canónicas para identificar si es una noticia, los elementos paratextuales que se han establecido para su presentación, y algunos criterios de contenido, veracidad y vigencia que aproximen el enfoque de la noticia como construcción social destinada a la comunicación.

La índole de las noticias elegidas como ejemplos paradigmáticos es variada: hay catástrofes y accidentes, desapariciones misteriosas, delitos descubiertos o no, cuya presencia reiterada puede consolidar los estereotipos vigentes acerca de la noticia. Pero también aparecen otros documentos en los que la solidaridad es el núcleo de la información, tales como rescates, cuidado del ambiente, manifestaciones por la paz. También aparecen sucesos deportivos de competencia y artísticos que trascienden lo inmediato, ciertos hitos de la tecnología mundial, entre otros (Aique 4º, 1998: 47 a 66; Estrada 6º, 1997: 76 a 90. Kapelusz 6º, 1998: 3 a 19. Santillana 7º, 1998: 50 a 63, Aique 7º, 2008: 56; Puerto de Palos, 7º 2005: 130; Puerto de Palos 4º, 2008: 103).

En la mayor parte de los casos recorridos, las prácticas presentan muy escasas variantes: la noticia es una superestructura vacía cuyos elementos hay que reconocer y reproducir de diversas maneras.

El aporte de la imagen evidencia cuidado por la pertinencia con los contenidos que se tratan, en los tópicos de la secuencia didáctica elegidos como casos que ilustran el tema. El contenido suele ser introducido con imágenes que, si bien

escasas, documentan los hechos y sus escenarios. Otras imágenes contienen referencias a la producción, circulación y consumo de las noticias: oficinas de redacción, quioscos, la calle, los interiores donde se lee. En ellas predomina la obra del ilustrador. Suelen aparecer en las introducciones, con carácter motivador, con logros heterogéneos. El intento que parece prevalecer es el de sugerir la relevancia del suceso y la vertiginosidad del trabajo periodístico.

La documentación es escasa, pero más cercana a lo fáctico que en las primeras etapas de la inclusión del periodismo en el *curriculum* editorial. Aumenta la proporción de réplicas de textos auténticos y han dejado de ser monocordes en cuanto a los ejes temáticos elegidos.

La crónica está menos representada que la noticia. Un caso testimonia la importancia que se le adjudica. La principal diferenciación está en la estrategia comunicativa:

> "La crónica se caracteriza por ser una narración extensa y minuciosa sobre un hecho en que el periodista ha sido testigo presencial o del que ha reunido suficiente información y registra sus impresiones. Además de informar, la crónica pretende recrear la "atmósfera" en que se produce un determinado suceso. Se trata de una noticia ampliada y comentada ya que incluye información detallada e interpretación al mismo tiempo" (Santillana, 1998: 56).

La naturaleza de la diferenciación va acompañada de un enfoque didáctico similar: mientras que en las actividades de reconocimiento y de producción vinculadas a la noticia está subrayado el criterio instrumental y formal, en la crónica aparecen otros abordajes. Así, las cinco preguntas clásicas para identificar los componentes de la noticia suelen ser la norma general. Los requisitos de validez para reconocerla como tal ocupan menos espacio o están ausentes. Aunque escasas, son destacables como ejemplos a seguir las unidades didácticas en las que se incorporan notas sobre el contexto histórico de surgimiento de los diarios masivos y sobre la importancia de la comunicación en el mundo actual (Santillana 8°, 1998: 22 a 31. Puerto de Palos 7°, 2005: 130 a 140).

Un hecho no generalizable pero persistente desde las primeras apariciones del género en los años setenta es la actividad de proponer a los alumnos la elaboración de una noticia. Además de la distorsión que implica respecto de los cánones

enseñados, esta práctica es susceptible de alterar los conceptos de veracidad y objetividad que se proponen establecer. Es decir, las noticias se pueden inventar. (Puerto de Palos 7º, 2005: 139; Puerto de Palos 4º, 2008: 117)

En las oportunidades en que se abordan los editoriales, hay vinculaciones entre ese tipo textual y la argumentación. El abordaje es respetuoso del sentido de la posición que adopta un medio de comunicación o un autor individual; el detenimiento en los hechos que originan la reflexión y una postura acerca de la argumentación. Son rasgos comunes: los enunciados que guían la lectura sobre la presentación del problema y planteo de la posición; los hechos que motivan el editorial; los argumentos que sostienen la opinión; la conclusión encaminada a orientar la conducta del lector. Los criterios sintetizados constituyen guías de interpretación y de práctica que valorizan el significado de estos textos.

Las transposiciones, en líneas generales, aparecen emplazadas con pertinencia en los libros de texto. Los documentos son reconocibles en su especificidad.

A partir de nuestros acercamientos podemos encontrar una etapa de tensión entre abordajes posibles de los textos periodísticos que evocan las tradiciones positivista e interpretativa que aún están vigentes como enfoques polémicos. Si bien la frecuencia de las vinculaciones con el estudio de la Lengua presentan criterios formales en desmedro de la significación, puede observarse que en algunos aspectos hay avances: se trata de la elección de temas de reflexión y sistematización que tienen vinculación pertinente con el periodismo. Entre ellos, oraciones unimembres y bimembres, voz activa y pasiva, conectores, son los más destacados.

Como síntesis de nuestro acercamiento a las transposiciones mediáticas, nos propusimos compartir la lectura de algunos indicios de las relaciones entre el *curriculum* de la escuela y el de la sociedad, atravesado por la comunicación social. Los libros de texto registran lentamente las fronteras borrosas que se dan entre ellos, si tenemos como referencia la historia de los medios. Además, llevan consigo una pesada carga de tecnicismo que desplaza el sentido de ciertas temáticas que tienen peso en la vida cotidiana de los escolares y relevancia en la educación general. Sin embargo, las casi tres décadas de vida en democracia han sido

escenario de una entrada progresiva de esos temas y de algunas adopciones de sus lenguajes que evidencian que los problemas ganan espacios para ser considerados en su autenticidad.

El tiempo transcurrido ha sido largo y todavía faltan reflexiones que iluminen el emplazamiento de los géneros de la comunicación social en el *curriculum* editorial. Sin embargo, a modo de cierre de esta mirada diacrónica, con proyección a futuro, deseamos destacar los rasgos de las producciones de la última década que suponen revisiones del formalismo inicial del tratamiento de los textos periodísticos: la rígida oposición entre la presunta objetividad de la noticia y los textos de opinión no es generalizable; la variedad temática que da cuenta de ejemplos para los aprendizajes se ha acrecentado. Así, el localismo que era frecuente sobre todo en los libros del primer ciclo hoy es acompañado por otras variantes geográficas y temáticas; los temas ambientales que eran jerarquizados en los artículos de opinión aparecen multiplicados en los ejes de problemas polémicos que abordan y también en la jerarquización de lo público frente a lo privado; aparecen referencias que sitúan adecuadamente los hechos que se abordan y hay referencias más claras que en el pasado a los agentes. En general, los textos son auténticos y el espectro de textos de opinión se ha ampliado: "*de los bordes para afuera*", aparecen las cartas de lectores que dan acceso al conocimiento del pensar de los ciudadanos; "*de los bordes para adentro*" los editoriales y los artículos de opinión perfilan los posicionamientos profesionales y la identidad del periódico. En conjunto, constituyen "*espacios de acción para la libre expresión de los ciudadanos, que nos invitan a participar activamente en la sociedad*". (Puerto de palos Prácticas del Lenguaje. 2, 2012: 77).

En cuanto a las actividades encaminadas al estudio de los textos periodísticos, se caracterizan por su profusión y por la inclusión de variados documentos. Sin abandonar el estilo de prácticas de consolidación de los ejercicios estructurados, son numerosas las propuestas de producción abierta y grupal, así como de acceso a Internet y a otras fuentes para continuar las búsquedas. También cabe destacar que los estudios sistemáticos del lenguaje que acompañan estos temas varían en su presentación, ya que aparecen dentro de los capítulos o en secciones aparte.

Sin embargo, los modos de dar referencias de ellos y los tipos de prácticas evidencian una vinculación mayor con los rasgos de la construcción de los géneros que fortalece la pertinencia de los aprendizajes.

Tal como comentáramos sobre el tópico anterior, otro hecho destacable como prueba de la mayor profesionalidad del tratamiento del periodismo en los libros de texto es la progresión curricular que diferencia los libros del segundo ciclo de la escuela primaria de los del comienzo de la secundaria. Es decir, temas relativamente recientes que vinculan la escuela con el afuera ya tienen estatus reconocido y no se presentan ante el estudiante desde un punto inicial, porque son referidos tanto a los itinerarios precedentes como a los saberes que los autores estiman son patrimonio de los estudiantes.

Volviendo a nuestro punto de partida, este recorrido por los medios nos da evidencias de que los saberes populares y los hechos del mundo forman parte del curriculum escolar y que los libros de texto se hacen cargo de esas presencias.

Recibido: 30/11/2015

Aceptado: 20/12/2015

Documentos

AIQUE (1992) *Lengua 6°.* Arias, A. y Bogomolny, M.I.

AIQUE (2008) *ES1. Lengua y Prácticas del Lenguaje*. Kaufman G, Oro Azuaga M y otros. Dirección editorial Barros D.

AIQUE.(2008) *ES1- 7°EGB. Lengua y Prácticas del Lenguaje. Con Organizador de Lectura y Escritura.* Kaufman, G, Oro Azuaga, M y otros. Dirección Editorial: Barros D. Buenos Aires.

A-Z. (2007). *Lengua. 4. Los buscadores*. Burke, L. Coordinador editorial: Andiñach, M. Buenos Aires.

ESTRADA. (1995). *Doce+1*. Iaies, G y Gotbeter, G. Educación Cívica. Buenos Aires.

ESTRADA. (1997). *Ciencias Sociales. 4º EGB*.

KAPELUSZ (1977) *Manual del alumno. 4°*. Buenos Aires.

PUERTO DE PALOS (2008). *Lengua. Prácticas del Lenguaje. 1.* Capeluto, E. Nieto, F y otros. Gerencia editorial: Pons M.

PUERTO DE PALOS (2008) Lengua. Prácticas del Lenguaje. 4.Logonautas. Gerencia editorial: Pons, M. Autores: Capeluto, E; Cassano, M; Paz, N; Raia, M; Talpom, A. Buenos Aires.

PUERTO DE PALOS (2012) PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. 2. Bouzas,P Lucero M y Ojeda S.

SANTILLANA (1987).*Ciencias Sociales.5º*. Directora editorial: Mérega, H.

SANTILLANA (1998). *Lengua 5º*. Directora editorial: Mérega, H. Buenos Aires.

SANTILLANA. (2009). *Lengua. 4. Animate*. Directora editorial: Mérega, H. Autores: D'Agostino, M; Delgado, M.; Pérez, S; Toledo, C. Buenos Aires.

SANTILLANA (2008). *ESB1. 7º. Lengua I. Prácticas del Lenguaje*. Directora editorial: Mérega, H. Coordinación autoral: Toledo, C. Buenos Aires.

TINTA FRESCA (2008). Lengua. ES1.Serie Entre Palabras. Dirección editorial: Pironio S. Coordinación: Archano, P. Autores: Aren, F; Finocchio, A.; Mazer, V; Natale, L; Otañi, L; Stagnaro, D; Yujnovsky, C. Buenos Aires.

Bibliografía

ALZATE, M V.; GÓMEZ M., ML A. Y ARBELÁEZ, M C. (2011) *Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad*. Universidad Tecnológica de Pereira. Bogotá.

CARBONE, G. (2006) "Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios". En Kaufmann, C (directora). *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia reciente de la educación.* Miño y Dávila. UNER.

CARBONE, G. Y RODRÍGUEZ L. (en prensa) "Libros de texto en una sociedad mediatizada: transformaciones, permanencias e hibridaciones", en Carbone, GM (coordinadora) *Libros de texto argentinos en una cultura escolar desestabilizada.* Tomo II. Universidad Nacional de Luján-ANCPYT. Santiago Arcos editor. Buenos Aires

CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica*. Aique. Buenos Aires.

CHOPPIN, A. (1992) *Manuels Scolaires: Histoire et actualité*. Hachette. París

LÓPEZ SOCASAU, F. (1998) *Diccionario básico del cómic*. Acento. Madrid.

GONZÁLEZ, N. (1997) *La interpretación y la narración periodísticas*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.

REIS, C Y LOPES, A. (1996) *Diccionario de narratología*. Ediciones Colegio de España. Salamanca.

STEIMBERG, O (1991) *Semiótica de los medios masivos*. Ediciones culturales argentinas. Buenos Aires.

STEIMBERG, O. (2013) *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Eterna Cadencia. Buenos Aires

WATSON, MT. (2001) "Semiótica de los géneros de la comunicación social" en Carbone, G. (Dir.) *El libro de texto en la escuela*.. Universidad Nacional de Luján, Miño y Dávila, Madrid, Buenos Aires.

Artículos - Jóvenes Investigadores

Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de ingeniería de universidades argentinas. Un estudio de casos[1]

Impact of quality accreditation processes in engineering programs at argentinean universities. A case study.

Ángela Corengia[*]

Resumen

En este artículo se analiza el impacto de la política de acreditación de las carreras de ingeniería implementada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en las funciones de docencia e investigación de cuatro universidades argentinas de diferente tamaño, antigüedad y naturaleza. El tema se aborda desde las perspectivas teóricas del nuevo institucionalismo sociológico y del enfoque internalista. A partir del análisis de documentos oficiales y de entrevistas en profundidad puede afirmarse que esta política produjo cambios hacia la mejora. Éstos difieren en signi-ficatividad y alcance según el perfil institucional y la relación entre la acreditación y los mecanis-mos de financiamiento público.

Palabras Clave: Universidad; acreditación de la calidad; ingeniería; impacto.

Abstract

This paper analyzes the impact of quality accreditation policies on engineering programs, implemented by the National Commission for University Evaluation and Accreditation (CONEAU) in relation to the roles of teaching and research at four Argentine universities that are different in size, age and nature. This issue is addressed from the theoretical perspective of new sociological institutionalism and internalist approach. By analyzing official documents and in-depth interviews, it can be affirmed that this policy produced a continuous improvement. These changes differ from each other in signi-ficance and scope according to the institutional profile and the relationship between accre-ditation and public financing mechanisms.

Key words: University; quality accreditation; engineering; impact.

[*] Dra. En Educación. Investigadora de la Escuela de Educación, Universidad Austral. Argentina.
E-Mail: acorengia@austral.edu.ar

Introducción

Siguiendo a García de Fanelli (2012) puede afirmarse que la agenda de políticas de educación superior de los años noventa en América Latina ha sido muy prolífera en cambios regulatorios y en la incorporación de nuevos instrumentos de evaluación de la calidad y del financiamiento de las universidades. Luego de la experiencia acumulada cabe direccionar la mirada analítica sobre el grado en que estas políticas han alcanzado los objetivos inicialmente propuestos. Estos hechos condujeron al desarrollo de una literatura que ha comenzado a analizar el impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad sobre el funcionamiento de las universidades (Brunner y Martínez Nogueira, 1999; CONEAU, 2002; García de Fanelli, 2005; 2012; Fernández Lamarra, 2006; Camou, 2007; Landoni, 2008; Corengia, 2010; Campos, 2007; 2012; Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012; Lemaitre y Zenteno, 2012; Gregorutti y Bon Pereira, 2013; Adrogué, Corengia, García de Fanelli y Pita Carranza, 2014; 2015; Marquina, 2014; entre otros).

En este trabajo se analiza el impacto de la política de acreditación de las carreras de ingeniería implementada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en las funciones de docencia e investigación de cuatro universidades argentinas de diferente tamaño, antigüedad y naturaleza -pública o privada.

Este artículo consta de cinco secciones. En la primera se describe la política objeto de estudio: la acreditación de las carreras de grado consideradas de interés público, dentro de la política global de aseguramiento de la calidad implementada por la CONEAU en la Argentina. También se esboza la política de financiamiento para el mejoramiento de la calidad de estas carreras tras su acreditación. En la segunda sección se expone brevemente la discusión de la literatura internacional sobre los factores que han incidido en la emergencia de este tipo de políticas y sus posibles consecuencias. En la tercera se expone la metodología utilizada. En la cuarta sección se muestran los resultados del impacto de la política de acreditación sobre la mejora de la calidad de las ingenierías con foco en las funciones de docencia e investigación. Finalmente, en las conclusiones, se evalúa la eficacia de

estas políticas para la mejora de la calidad de las ingenierías en la Argentina y su relación con las políticas de financiamiento.

Contexto y marco conceptual

Innovaciones en las políticas públicas en la Argentina: la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 de 1995 (LES), comenzó a funcionar el proceso de evaluación institucional y de acreditación de carreras a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Entre otras actividades, la CONEAU se ocupa de la acreditación de carreras de grado correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, las seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (artículo 43 de la LES). Ejemplo de ello son las carreras de medicina, ingeniería, psicología, bioquímica, arquitectura, etc.

Las reglamentaciones de la Ley de Educación Superior establecieron la acreditación como condición necesaria para otorgar validez oficial al título y definieron una periodicidad de seis años para la realización de los procesos de acreditación. La acreditación tiene como finalidad garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad en estas carreras e impulsar la realización de mejoras en aquellas que no alcanzan los estándares. Para realizar la acreditación de carreras de grado la CONEAU requiere que el Ministerio, en acuerdo con el Consejo de Universidades integrado por los rectores de las universidades públicas y privadas, establezca: a) las actividades reservadas al título, b) la carga horaria mínima, c) los contenidos curriculares básicos, d) la intensidad en la formación práctica y e) los estándares de acreditación.

A partir de la experiencia adquirida durante el primer grupo de carreras acreditadas, las de medicina, y frente a la necesidad de acreditar 240 carreras de ingeniería ofertadas por las universidades públicas y privadas a comienzos del año 2000, la CONEAU introdujo cambios en el procedimiento de acreditación. Los cambios realizados fueron en tres niveles: las facultades como unidad de análisis,

la acreditación con compromisos y la evaluación de planes de mejora (Villanueva, 2008). Si bien las carreras continuaron siendo las principales unidades de análisis de los procesos de acreditación, se prestó también atención a las condiciones de funcionamiento de las unidades académicas (facultades, escuelas, etc.) en las cuáles aquellas funcionaban. Respecto a la acreditación con compromisos, "se acreditaría por tres años, en lugar de seis, aquellas carreras en las cuales, aun cuando no cumplieran totalmente con los estándares, existieran elementos suficientes para considerar que las carreras desarrollaban efectivamente estrategias de mejoramiento para alcanzar tal perfil" (García de Fanelli, 2012: 7). Los comités de pares comenzaron a establecer requerimientos para la acreditación, exigiendo a las carreras la formulación de planes de mejoramiento adecuados para alcanzar los estándares en un lapso de tres años más. Las carreras entonces asumían una serie de compromisos ante CONEAU elaborados sobre la base de los planes de mejora establecidos.

Tal como lo afirma García de Fanelli (2012)

> "en la segunda fase de acreditación, transcurridos los tres años de la primera, el dictamen de la CONEAU podía adoptar tres posibles resultados: (a) la extensión de la acreditación por otros tres años, en el caso de que se cumplieran los compromisos asumidos durante la primera fase y se alcanzase los estándares, o bien cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos pero presentaran estrategias de mejora factibles y viables; (b) la postergación de la acreditación, cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos sin estrategias de mejora factibles y viables y (c) la no acreditación" (p.21).

En el caso de las ingenierías, por ejemplo, en la primera fase fueron acreditadas por 6 años menos del 10 % de las carreras presentadas. Sólo el 6 % no fueron acreditadas y la mayoría tuvo la opción de acreditación por 3 años (García de Fanelli 2011; 2012).

Como respuesta a este resultado de la acreditación de las carreras de ingeniería, el Estado diseñó un instrumento de financiamiento para colaborar con el cumplimiento de estos planes de mejora y los compromisos que las carreras de ingeniería habían asumido durante la acreditación: el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI). Este tipo de financiamiento luego se extendió a las siguientes carreras que se fueron acreditando, dando lugar al

Programa de Calidad de la Secretaría de Políticas Universitarias. Se trata así de una respuesta del Estado frente a los resultados de los procedimientos de acreditación de las carreras, los cuales son entonces acompañados por fondos para cumplir con los compromisos asumidos durante la acreditación. Cabe señalar, que estos fondos de mejora sólo estuvieron disponibles para las universidades públicas. Las privadas debieron destinar sus propios fondos a esta actividad de mejora. Al PROMEI se le destinó entre el año 2005 y el 2010 unos 100 millones de dólares (García de Fanelli, 2012).

Perspectivas teóricas sustantivas: el enfoque internalista y el nuevo institucionalismo sociológico

El análisis se aborda desde dos perspectivas teóricas diferentes aunque complementarias: el enfoque internalista de Clark (1983; 2004) y el nuevo institucionalismo en el análisis organizacional (DiMaggio y Powell, 1991). Para Clark las exigencias del Estado por sí solas no producen cambios, lo que cuenta son las respuestas provistas desde dentro por las diversas universidades en tanto agentes autónomos. Desde este marco teórico, lo que surge es una diversidad de respuestas organizacionales frente a políticas públicas comunes. Por el contrario, para el institucionalismo sociológico, los cambios organizacionales producto de la presión del entorno conducen a la homogeneidad organizacional. Estos cambios no son el resultado de la búsqueda de mayor eficiencia organizacional sino de fuerzas isomórficas desencadenadas por el marco legal (isomorfismo coercitivo), la incertidumbre del entorno y la búsqueda de legitimidad (isomorfismo mimético) y por las comunidades profesionales (isomorfismo normativo) (DiMaggio y Powell, 1991; García de Fanelli y Corengia -en prensa-). En síntesis, para el nuevo institucionalismo, las instituciones afectan a las organizaciones. En este caso el "sistema de evaluación y acreditación" sería el campo institucional en el que se desenvuelven las organizaciones universitarias.

La docencia y la investigación como funciones esenciales de la universidad

Puede afirmarse que los fines nos llevan a la esencia de una cosa. ¿Cuáles son aquellos fines que hacen que una universidad sea tal? Desde un punto de vista formal y actual, es posible sintetizar en tres fines la idea de la universidad: investigar, enseñar en el más alto nivel y transferir conocimientos a la sociedad (Pérez Lindo, 1995). De la bibliografía consultada y de la normativa vigente en la Argentina (Ley de Educación Superior N° 24.521/95), surge que las funciones sustantivas de la universidad son: la docencia, como labor predominante de todo el sistema de educación superior; la investigación, entendida como generación[2], descubrimiento y confección de nuevos cuerpos de conocimiento; las aplicaciones directas o extensión, que se produce cuando los académicos o instituciones utilizan su poder en forma práctica para ayudar a otros sectores sociales (Clark, 1983). Se considera que mejorar la calidad universitaria es mejorar la invención del conocimiento y su transmisión (Llano, 2003), de ahí la importancia de mirar el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en las funciones de docencia e investigación universitarias.

Por último, cabe señalar, que en esta investigación no se busca evaluar el impacto con relaciones causales exactas. En el ir y venir de los datos relevados en el trabajo de campo a la teoría, y viceversa, se termina definiendo impacto de la siguiente manera: cambios hacia la mejora producidos en las funciones universitarias como efecto directo o indirecto de la implementación de estas políticas.

Método

El estudio de la transformación en la función de docencia e investigación como efecto de las políticas públicas de acreditación de la calidad se llevó a cabo a través de un estudio de casos (Stake, 1995; Neiman y Quaranta, 2006). El número de universidades de la Argentina es de 97 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2014) de las cuales 47 son estatales y 50 son privadas. Dado que el sub-universo de instituciones que se han visto involucradas en los procesos de acreditación de carreras de ingeniería es de gran tamaño -aproximadamente 35 estatales y 28

privadas (CONEAU, 2014)- se considera que el sub-universo es de gran tamaño y por lo tanto conviene trabajar con una muestra intencional de cuatro casos diferentes en tamaño, antigüedad y ubicación geográfica a fin de reflejar la diversidad del sistema. Estos criterios responden además a las siguientes hipótesis y categorías teóricas referidas a la universidad como organización compleja:

- Naturaleza pública o privada: se identificará si la diferente naturaleza (pública o privada) condiciona distintas respuestas frente a los procesos de acreditación. Las estructuras de gobierno de las universidades públicas suelen ser más lentas en la toma de decisiones debido a que las mismas cuentan con la participación y el voto de todos los estamentos de la vida universitaria y para la implementación de nuevas acciones pueden llegar a requerir de la aprobación de todos los órganos de gobierno. Como contrapartida, en algunas universidades de gestión privada, influenciadas por la cultura *managerial,* las estructuras de gobierno suelen ser más pequeñas, con pocas personas involucradas en la toma de decisiones y mayor agilidad (Campos, 2007).

- Tamaño: se estima que el tamaño de las instituciones es una variable importante para identificar el efecto derrame de los procesos de acreditación universitaria. Diversos autores insisten en la necesidad de considerar el tamaño de las instituciones afectadas por el cambio.

- Antigüedad: se espera que los sistemas más maduros y desarrollados impongan numerosos frenos al cambio. Sin embargo, afirma Clark (1983; 2004), los establecimientos y los sistemas académicos suelen ser impredecibles: puede que se resistan más al cambio o, por el contrario, podría suceder que los sistemas académicos maduros cuenten con un conocimiento profundo de la adaptación y la evolución que los establecimientos y sistemas nuevos aún no han adquirido.

Por último, se realizó una consulta a expertos clave, quienes señalaron qué casos convenía elegir dentro de los que podían ser seleccionados de acuerdo a los criterios antes descriptos y considerando la posibilidad de acceso a la información. En la Tabla 1 se presentan las características de los casos seleccionados.

Tabla 1
Características de los casos seleccionados

Caso	Naturaleza	Antigüedad	Ubicación geográfica	Tamaño
1	Privada	Nueva (menos de 25 años)	Buenos Aires	Pequeña (menos de 5.000 estudiantes)
2	Pública	Antigua (más de 100 años)	Interior del país	Grande (más de 100.000 estudiantes)
3	Privada	Antigua (más de 50 años)	Interior del país	Mediana (entre 10.000 y 15.000 estudiantes)
4	Pública	Nueva (menos de 25 años)	Buenos Aires	Mediana (entre 10.000 y 15.000 estudiantes)

Fuente: Elaboración propia

Las fuentes de información utilizadas para recopilar los datos fueron las resoluciones de acreditación CONEAU de las seis carreras de ingeniería pertenecientes a los cuatro casos seleccionados y las 22 entrevistas en profundidad realizadas a los rectores, decanos, secretarios académicos, directores de carreras y coordinadores de los procesos de acreditación (véase Tabla 2).

La recolección y análisis de la información se realizó en dos etapas. En la primera, se analizó información documental (resoluciones de acreditación de carreras de grado de CONEAU). En la segunda parte del trabajo de campo se realizaron entrevistas a actores institucionales a fin de profundizar en la relación entre los cambios hallados en el análisis documental y el proceso de acreditación según la percepción de actores involucrados. Es decir, se buscó detectar en qué medida los cambios que surgieron del análisis de las resoluciones de acreditación se atribuyen a los procesos de acreditación de la calidad y/o si intervienen otros factores internos o externos que ayudan o dificultan la generación de cambios.

En la Tabla 3 se presentan las áreas de análisis y dimensiones que se tuvieron en cuenta para observar el impacto de los procesos de acreditación de las carreras de ingeniería en los casos seleccionados.

Tabla 2

Fuentes consultadas y situación de las carreras de Ingeniería seleccionadas para el estudio

Caso	Fuente documental consultada y estado de la acreditación	Entrevistas realizadas: total 22
1	- Resolución de acreditación CONEAU de la carrera Ingeniería Industrial: acreditó por 3 años en el 2006 y asumió ante CONEAU 14 compromisos de mejora para el período 2006-2009. En 2010 obtuvo la extensión de la acreditación por 3 años más.	1: Rector de la Universidad. 2: Decano, Facultad de Ingeniería. 3: Secretario Académico, Facultad de Ingeniería. 4: Coordinador de los proceso de acreditación, Facultad de Ingeniería.
2	- Resolución de acreditación CONEAU de la carrera Ingeniería Industrial: acreditó por 3 años en el 2006 y asumió ante CONEAU 8 compromisos de mejora para el período 2006-2009. En 2010 obtuvo la extensión de la acreditación por 3 años más.	1: Rector de la Universidad. 2: Ex Secretario de Asuntos Académicos de la Universidad. 3: Secretario de Asuntos Académicos de la Universidad. 4: Subsecretario de las carreras de grado de la Universidad. 5: Decano de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (de donde depende la carrera seleccionada). 6: Subsecretario de Evaluación de la Calidad, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
3	- Resolución de acreditación de la carrera Ingeniería Electrónica: acreditó por 3 años en el 2003 y asumió ante CONEAU 12 compromisos de mejora para el período 2003-2006. En 2007 obtuvo la extensión de la acreditación por 3 años más.	1: Rector de la universidad y ex Decano de la Facultad de Ingeniería -cuando ésta fue acreditada ante CONEAU-. 2: Secretario Académico de la Universidad. 3: Director del Departamento de Evaluación y Acreditación de la Universidad. 4: Integrante del Departamento de Evaluación y Acreditación de la Universidad. 5: Secretario Ejecutivo, Facultad de Ingeniería. 6: Secretario Académico, Facultad de Ingeniería.
4	- Resolución de acreditación de la carrera Ingeniería en Materiales: acreditó en el año 2001 directamente por 6 años por cumplir con todos los estándares de calidad. Por lo que no corresponde asumir compromisos ante CONEAU. Sólo recibió recomendaciones en orden a la excelencia. - Resolución de acreditación de la carrera Ingeniería Electrónica: acreditó por 3 años en el 2009 sin compromisos para la mejora ante CONEAU. Acreditó por 3 años y no por 6 por tratarse de una carrera nueva que aún no cuenta con graduados. Así lo prevé la normativa vigente.	1: Secretario académico de la Universidad 2: Consultor / asesor vinculado a temas de evaluación y acreditación de la Universidad. 3: Coordinador de carreras de grado, Instituto de Tecnología (de donde depende Ingeniería en Materiales) 4: Secretario Académico, Instituto de Tecnología 3. 5: Decano, Facultad de Ciencia y Tecnología (de donde depende Ingeniería Electrónica). 4: Director de las carreras de grado, Facultad de Ciencia y Tecnología

Fuente: Elaboración propia sobre la base de las resoluciones de acreditación de carreras de Ingeniería emitidas por CONEAU.

Tabla 3
Áreas de análisis y dimensiones analizadas

- Función docencia
  - Cuerpo de profesores: titulación académica y dedicación
  - Metodologías de enseñanza y aprendizaje
  - Curriculum. Plan de estudio y programas de las asignaturas
  - Alumnos
  - Infraestructura, equipamiento y biblioteca
- Función investigación
  - Profesores investigadores
  - Formación de recursos humanos
  - Proyectos y productos de investigación

Fuente: Elaboración propia

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos en términos de cambios realizados en las funciones de docencia e investigación y su relación con la implementación de la política de acreditación de carreras de grado de ingeniería.

Cambios realizados en la función docencia

A partir del análisis de las resoluciones de acreditación, en todos los casos de estudio, con la excepción del caso 4, se hallaron cambios en el *cuerpo de profesores* relacionados con la implementación del proceso de acreditación de las ingenierías. Estos refieren principalmente a mejoras en la titulación académica (formación en posgrados) y al aumento de las dedicaciones docentes, es decir mayor número de profesores con dedicación exclusiva. Se observa que en los casos 1 y 3 (universidades privadas) los directivos atribuyen una relación directa entre estos cambios y el proceso de acreditación:

> «La acreditación nos hizo ver que necesitábamos, primero, una mayor dedicación docente y, segundo, docentes con mayor titulación y de hecho este año hemos incorporado tres doctores» (Secretario Académico, Facultad de Ingeniería, Caso 1).
> «En temas de titulación académica nosotros trabajamos mucho en la primera acreditación (…), lo hicimos todo pensando en la acreditación ante CONEAU» (Secretaria Ejecutiva, Facultad de Ingeniería, Caso 3).

En cambio, los directivos del caso 2 atribuyen los cambios a una combinación de la acreditación con otros factores como son "el cambio del decano", "el propio

proyecto institucional" y el "acceso a los fondos del PROMEI", este último estrechamente vinculado a los procesos de acreditación. Los directivos de esta universidad consideran la acreditación como una oportunidad para evitar resistencias. Se citan algunos comentarios que dan cuenta de estos hallazgos:

> «Esto hizo que yo pueda hablar de una facultad de ingeniería 'antes' y 'después' de tres factores: los "procesos de acreditación", el "nuevo decano" y los "programas PROMEI". En realidad, creo que ninguna de las 3 partes por sí sola hubiera funcionado» (Subsecretaria de evaluación, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

> «Si yo te dijera que pasamos de 80 profesores *full time* a 250 eso te muestra algo que supera ampliamente los compromisos. Se aprovecharon los programas PROMEI, pero también se aprovecharon otros programas de la universidad. Es decir, había una concepción distinta que marcó el proceso de cambio institucional donde el proceso de acreditación fue una oportunidad para evitar resistencias. No es lo mismo que un líder diga hay que ir para allá a que el líder, amén de ser líder, te diga cómo, con qué recursos y que además pueda decir "ojo que está la amenaza externa de CONEAU"» (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

En cambio, para las dos carreras analizadas pertenecientes al caso 4, no se encontraron mejoras ni en la titulación ni en la dedicación como respuesta al proceso de acreditación. Esto se debe a que ambas superaban ampliamente los estándares mínimos requeridos para acreditar. Esto se deduce de la resolución de acreditación (acreditó por seis años sin compromisos de mejora) y también de las entrevistas:

> «La carrera pudo obtener de entrada esa acreditación por seis años porque está muy relacionada con la investigación, la mayoría de los docentes hacen investigación. Tiene -cosa poco común en las ingenierías- muchos docentes *full time*» (Coordinadora de la carrera, Instituto de Tecnología, Caso 4).

En los casos 1, 2 y 3 también a partir del análisis de las resoluciones, se hallaron algunos cambios referidos a las *Metodologías de enseñanza-aprendizaje*. Estos cambios responden, según los propios entrevistados a los estándares exigidos por la acreditación:

> «Estamos trabajando en un incremento en horas de experiencias prácticas ya sea en laboratorios, en proyectos, en problemas abiertos de la ingeniería y todo eso es importantísimo y por la CONEAU» (Secretario Académico, Facultad de Ingeniería, Caso 1).

> "Bueno, también están las prácticas profesionales supervisadas que eso no estaba antes de la acreditación» (Coordinadora de Acreditación, Facultad de Ingeniería, Caso 1).

> «En respuesta a una recomendación de CONEAU se estandarizaron los mecanismos de evaluación de los alumnos» (Secretaria Ejecutiva, Facultad de Ingeniería, Caso 3).

Para el caso 2 se detectó la creación de un plan para fortalecer la capacitación docente en cuanto al uso de recursos y técnicas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se realizó como respuesta a uno de los compromisos asumidos con la CONEAU. Para el caso 4 no se encontraron cambios hacia la mejora relacionados al proceso de acreditación en lo que a metodologías de enseñanza-aprendizaje se refiere.

Es de destacar que, para los cuatro casos de estudio, la mayor cantidad de cambios hacia la mejora se realizaron en la dimensión *Curriculum, planes de estudio y programas*. Éstos se reflejan en los planes presentados por la institución como respuesta a requerimientos y recomendaciones de la CONEAU y en las entrevistas. Nuevamente, en los dos casos de las universidades privadas los directivos relacionan estos cambios directamente al proceso de acreditación:

> «En curriculum, planes y programas, yo creo que fundamentalmente impactó la acreditación de grado» (Decano., Facultad de Ingeniería, Caso 1).

> «Plan de estudio, curriculum, programas. Sí, los cambios los tuvimos que hacer, obligados. Exactamente, tomalos como un cambio real. (…) Entonces esos cambios de plan de estudio tratando de adaptarnos a los estándares los hemos cumplido porque además, bueno, creíamos que los estándares estaban puestos para eso, se supone que es lo mínimo que hay que cumplir» (Secretaria Ejecutiva, Facultad de Ingeniería, Caso 3).

En el caso 2, universidad pública, los entrevistados encuentran una vinculación entre cambios en el plan de estudio y los procesos de acreditación pero advierten que hubo una labor previa del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería del país (CONFEDI):

> «Se ha avanzado mucho en cuanto a la estandarización curricular pero es una tarea que CONFEDI había hecho antes de los procesos de acreditación y

> que demandó mucho tiempo. Yo no creo que la estandarización curricular en las carreras de ingeniería haya sido gracias al proceso de acreditación sino que fue gracias a una labor del CONFEDI que luego fue convalidada y exigida por un proceso de acreditación». (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

Para el caso 4 se observa que los directivos no relacionan los cambios en los planes de estudio sólo con el proceso de acreditación, sino, más bien, con la propia lógica interna de la universidad:

> «En el plan de estudios hubo cambios pero en realidad no se realizaron por el proceso de acreditación, sino simplemente porque era una carrera nueva y cuando a los 4 años se recibieron los primeros ingenieros, ya estábamos replanteando y ordenando e hicimos algunos cambios. Pero fue antes del proceso de acreditación. Al ser chicos nos permite ser ágiles en este sentido» (Coordinadora de la carrera, Instituto de Tecnología, Caso 4).

Asimismo, se reconoce que el proceso no significó un cambio de mentalidad aunque sí una oportunidad de financiación para apoyar los cambios en los planes de estudio:

> «Bueno, en realidad se hizo un cambio del plan de estudio pero más por convicción propia que porque hubiese un mandato de la CONEAU. Pero no diría que el proceso me ha significado un cambio de mentalidad aunque sí, insisto, como un proceso que me dio 'oportunidad de financiación', porque llego más fácil al Rectorado o a la misma Secretaría de Políticas Universitarias pidiendo dinero cuando digo "este es un compromiso con la CONEAU"» (Director de la carrera, Escuela de Ciencia y Tecnología, Caso 4).

En todos los casos analizados se hallaron cambios con relación a los *Alumnos* a raíz del proceso de acreditación. Estos son más significativos en las dos universidades más grandes y antiguas (caso 2 y caso 3) y más leves en las universidades más pequeñas y nuevas (caso 1 y 4).

Más concretamente en el caso 1 se observó la incorporación de un curso de ingreso a distancia y los entrevistados reconocen que el proceso de acreditación tuvo una leve incidencia en esta iniciativa:

> «Sí, hemos realizado parte del curso de ingreso a distancia. Yo creo que nosotros lo hubiéramos hecho igual pero la acreditación nos incentivó a trabajar más en eso, nos ayudó a concretar la idea que ya teníamos» (Secretario Académico, Facultad de Ingeniería, Caso 1).

En el caso 4, del análisis de la resolución surge un cambio a raíz de la siguiente debilidad planteada por la carrera en el informe de autoevaluación: "las condiciones de ingreso implican un exigente examen de conocimientos previos. En varias oportunidades no se ha logrado cubrir la totalidad de las vacantes". La unidad académica reconoce el problema y lo adjudica a la falta de difusión de la carrera. De las entrevistas surge que la acreditación impactó fuertemente en la difusión de la carrera, lo que se reconoce como un cambio real directamente relacionado a la acreditación de la carrera ante CONEAU:

> « ¿Sabés dónde impactó más?, en la difusión. Nosotros tenemos problemas de difusión porque no nos conocen y cuando empezaron a aparecer las acreditaciones de las carreras ante CONEAU, la gente decía: ¿ésta acreditó por 6 años? ¿Quiénes son?, porque la primera vez fueron muy muy pocas las carreras que acreditamos por 6 años sin compromisos de mejora ante CONEAU» (Coordinadora de la carrera, Instituto de Tecnología, Caso 4).

Se detectó que hubo una mejora en la ratio alumno-profesor debido a los compromisos asumidos entre la institución y la CONEAU y también por el acceso a financiamiento en virtud de la existencia del PROMEI:

> «Ratio alumno-profesor, eso sí mejoró. Mejoró básicamente porque tomamos compromisos con CONEAU para mejorar esa ratio. Además luego vienen los fondos del PROMEI para poder llevar a cabo esos compromisos» (Secretario Académico, Escuela de Ciencia y Tecnología, Caso 4).

En el caso 2 del análisis documental surge, y es ratificado en las entrevistas la creación de "un plan de seguimiento, orientación y apoyo del avance académico de los alumnos pertenecientes a la unidad académica". La finalidad del plan es el aumento de la tasa de egreso, la calidad de la enseñanza y lograr un sistema de seguimiento, orientación y apoyo a los alumnos.

Del análisis de la resolución de acreditación de la carrera surgen numerosos cambios en la dimensión *Alumnos* para el caso 3. Los mismos fueron realizados durante el proceso de acreditación como respuesta a los requerimientos y recomendaciones de CONEAU, tanto en la respuesta a la vista del primer informe, como en el lapso que transcurre entre la primera y segunda fase de acreditación.

En lo que se refiere a *Infraestructura, equipamiento y biblioteca*, surgen cambios a raíz del proceso de acreditación. Éstos son más significativos en las universidades públicas que en las privadas por el acceso de las primeras a fondos del PROMEI.

En el caso 1, concretamente, se actualizan y diversifican los recursos bibliográficos y se mejoran los espacios en los laboratorios:

> « ¿Cambios por la acreditación?: hemos trabajado en incorporación de material de equipamiento para los laboratorios, hemos mejorado los laboratorios y hemos armado un laboratorio nuevo y vamos a armar otro más. (…) También el tema de actualización de la bibliografía por materia. Estamos haciendo ese trabajo a raíz de la acreditación» (Secretario Académico, Facultad de Ingeniería).

En el caso 2, del análisis documental surgen cambios hacia la mejora con relación a la biblioteca, laboratorios y gabinetes. En las entrevistas se reconoce que el proceso de acreditación es una herramienta más de mejora. De hecho, parte de estas mejoras se realizan con fondos del PROMEI:

> «Es imposible pensar que con el único aporte del presupuesto estatal vamos a poder tener lo que queremos, por eso es significativo el aporte del PROMEI. (…) Yo creo que el proceso más importante que se ha dado es tener un proyecto institucional en el cual el proceso de acreditación es una herramienta más» (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales).

> «Por ejemplo, ahora estamos reestructurando el laboratorio de materiales, alguno de los fondos para equipamiento provienen del PROMEI» (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales).

Para el caso 3 se hallaron cambios hacia la mejora en la dimensión *Infraestructura, equipamiento, biblioteca* por el proceso de acreditación. Estos cambios pueden sintetizarse en los siguientes, según la resolución de acreditación de la carrera: a) mejoramiento de los laboratorios de Ciencias Básicas; b) nuevos convenios con otras instituciones para uso de laboratorios; c) aumento de acervo bibliográfico y de la Hemeroteca; d) plan para espacio propio para el laboratorio de automática; e) diseño de las guías de trabajos prácticos y cronograma de las nuevas clases prácticas en los laboratorios específicos de la carrera.

De las entrevistas surge que efectivamente hay una relación entre estas mejoras y el proceso de acreditación:

> «La biblioteca se ha ido mejorando sobre todo por este acceso a base de datos *on line* (…) que también era un tema que de pronto si no hubiera existido la presión de CONEAU no sé si lo hubiéramos hecho. Y a nivel infraestructura, en laboratorios, todo estaba bastante bien. Se ha ido trabajando en la medida de lo posible para tratar de salvar algunas observaciones de CONEAU» (Secretaria Ejecutiva, Facultad de Ingeniería, Caso 3).

Para el caso 4, del análisis documental surge una debilidad detectada por la carrera en el informe de autoevaluación: la construcción y el equipamiento del Laboratorio correspondiente a las Tecnologías Aplicadas de la carrera de Ingeniería Electrónica. La carrera elaboró un plan de mejoras que tiene por objetivo crear y equipar el Laboratorio de Tecnologías Aplicadas y cuenta con un financiamiento proveniente del PROMEI. De las entrevistas surge que el cambio hacia la mejora y su relación con el proceso de acreditación es real:

> «En el caso concreto de la carrera de ingeniería electrónica, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, por el plan de mejora nos aportó un PROMEI por 940 mil pesos, (…) no es para nada desdeñable. Nos permitió equiparnos» (Director de la carrera, Escuela de Ciencia y Tecnología, Caso 4).

Cambios realizados en la función investigación

En todos los casos se halló relación entre los cambios producidos en la función de investigación y los procesos de acreditación. En los casos 1, 2 y 3 estos cambios son más significativos debido a que las carreras no alcanzaban los estándares para acreditar 6 años, por lo que tuvieron que realizar compromisos de mejora ante CONEAU. En cambio, para el caso 4, los cambios se relacionan más por el acceso a fondos del PROMEI. Además, la factibilidad de realizar algunos cambios propuestos por las unidades académicas se vio más reforzada en las dos universidades públicas por el acceso a fondos del PROMEI (casos 2 y 4) que en las dos privadas (casos 1 y 3). También se observó que, salvo el caso 3 –universidad privada con menor investigación- los cambios en una función tan importante como

la investigación se atribuyen a varios factores, no sólo a los procesos de acreditación.

Por ejemplo, para el caso 1, de la entrevista con el Rector surge que los cambios significativos en esta función se deben más a una decisión estratégica de la institución y a un proceso interno de maduración que al propio proceso de acreditación:

> «Lo que estamos haciendo en ingeniería está relacionado con investigación y transferencia y no se lo debemos tanto a la CONEAU, se lo debemos a que hemos tomado una decisión estratégica de hacer investigación y transferencia con relación a las empresas, hacer actividades de servicio» (Rector, Caso 1).

No obstante, a pesar de esta apreciación del Rector: *"(…) no se lo debemos tanto a CONEAU (…)"*, todos los entrevistados de la unidad académica mencionan el proceso de acreditación de la carrera como uno de los factores más decisivos que influyó en los cambios hacia la mejora de la investigación. Consideran que el proceso de acreditación fue disparador de la reflexión y que los compromisos asumidos con CONEAU impulsaron los cambios hacia la mejora como fue la incorporación de investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la presentación a concursos internos de proyectos de investigación para obtener financiación:

> «La realidad es que cuando miramos el proceso de acreditación yo lo que creo es que CONEAU fue un disparador del problema, un disparador de la reflexión acerca de la investigación en las ingenierías» (Decano, Facultad de Ingeniería, Caso 1).

En el caso 2 se observan muchas acciones de mejora de la investigación como respuesta a compromisos asumidos con CONEAU. Sin embargo, de las entrevistas surge que los cambios en esta función responden más a una política agresiva de la universidad a fin de fomentar la investigación que al propio proceso de acreditación:

> «Tuvimos una política muy agresiva de fomento a la investigación que claramente excedió los compromisos que asumimos ante CONEAU para acreditar la carrera. Si yo te hablo que en estos cinco años incrementamos 500% el número de proyectos de investigación, eso te habla de que no

> guarda relación sólo con los compromisos asumidos» (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

Se encuentra una relación en la dimensión "Financiamiento" debido a que el PROMEI está vinculado a los procesos de acreditación:

> «Cuando aparece el programa PROMEI para nosotros fue muy fácil. No tuvimos que inventar cosas para presentar un programa, simplemente ya teníamos pensado lo que queríamos hacer y lo presentamos allí. Nosotros teníamos pergeñado, diseñado y aprobado un régimen de ayudantes alumnos de investigación con la intención de involucrar más a los estudiantes en los grupos de investigación. Cuando apareció el PROMEI nos presentamos con eso y obtuvimos los fondos» (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

El hincapié está puesto en la existencia de políticas institucionales. El proceso de acreditación se aprovecha como una oportunidad en dirección al cambio:

> «Pero en realidad es que la decisión es previa, el trabajo es previo y se aprovecharon contingencias. Cuando uno toma una posición muy agresiva para generar un cambio está preparado para todas las oportunidades» (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

> «Por ejemplo, cuando acreditamos ingeniería química tenía 6 proyectos de investigación y ahora tiene 32 proyectos concretos, no sólo en papeles sino efectivamente, financiados y con resultados" (Subsecretaria de Evaluación Institucional, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

> «Eso no es cumplir un estándar, es mucho más» (Decano, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Caso 2).

Para el caso 3 la relación entre los cambios en la investigación y el proceso de acreditación es muy directa, entre otros motivos porque los estándares dan un peso a la investigación que esta universidad, desde su misión original, no lo tenía. De las entrevistas surge que el impacto de la acreditación de la carrera para la dimensión de *Investigación* fue significativo. Se señala que para la universidad la investigación "era algo más, pero no el objetivo fundamental". Los entrevistados de este caso de estudio perciben que la visión de CONEAU se focaliza mucho en la investigación:

> «En la de acreditación de grado me parece que donde más ha impactado la acreditación es en la investigación. Sí, me parece que impacta más porque en realidad para nosotros la investigación siempre se vio como una pata más de la universidad pero no el objetivo fundamental de la universidad. En esta

> visión que hoy tiene CONEAU pareciera que focalizan la mayor parte de la situación de las carreras por la investigación, se ubican mucho más en eso, exigen mucho más en esto que en otros aspectos. Tengo la sensación de que empujan fundamentalmente en la investigación. Tenemos planes de mejora y hemos asumido compromisos con CONEAU, varios, y hemos focalizado mucho en investigación por la acreditación» (Decano, Facultad de Ingeniería, Caso 3).

Con relación al financiamiento, en la entrevista con el Decano, surge el tema de la falta de un plan de igualdad de acceso entre las universidades públicas y privadas. En este sentido, se hace referencia al PROMEI que otorga fondos para los planes de mejoramiento de las universidades públicas pero no para las privadas. Emerge la dificultad de la falta de financiamiento estatal para la investigación:

> «Y donde más nos señalaron los pares evaluadores de CONEAU fue en el tema de la investigación. La investigación es un tema bastante complicado para instituciones como ésta donde se debe financiar principalmente con recursos propios pero que no recibe ningún tipo de apoyo estatal. Nosotros no recibimos fondos de ningún organismo gubernamental. La investigación se ha sustentado siempre con recursos nuestros que siempre son escasos, que siempre son pocos. Entonces, desarrollar la investigación siempre ha sido un problema. En realidad si lo tengo que decir así, crudamente, es muy difícil sustentar la investigación con el arancel de los estudiantes en una universidad privada, y bueno, ese siempre ha sido un problema» (Secretario Académico, Facultad de Ingeniería, Caso 3).

Los entrevistados reconocen que el impacto hubiese sido aún mayor si hubiesen podido acceder a los fondos provistos para las universidades públicas a través del PROMEI.

Contrariamente, en el caso 4, el impacto fue mucho menor porque la carrera fue pensada desde la investigación aún antes de que existiesen los procesos de acreditación:

> «No impactó. Porque los proyectos de investigación ya estaban, los productos de investigación también» (Coordinadora de la carrera, Instituto de Tecnología, Caso 4).

En las entrevistas se menciona que esta universidad siempre tuvo claridad acerca de la importancia de la investigación, más allá de un proceso de acreditación; se menciona un impacto conceptual:

> «En esta universidad siempre estuvo la claridad de saber que la investigación es importante de manera que tampoco necesitamos que venga un proceso

> de acreditación para decirnos qué tenemos que investigar. Yo diría que no fue gran cosa el impacto conceptual, porque las cosas que tenemos que hacer en investigación las teníamos claras desde un principio, el proceso de acreditación sólo hizo que consideráramos ahora una obligación material lo que antes pensábamos que era una obligación intelectual, pero no más que eso» (Director de la carrera, Escuela de Ciencia y Tecnología, Caso 4).

No obstante, de la entrevista con el Secretario Académico surge que existe una leve relación entre la mejora de la investigación y los procesos de acreditación. Esto se debe a que sólo contratan docentes "que ya vengan con proyecto de investigación":

> «Proyectos de investigación (…) uno ahí necesita contratar docentes que ya vengan con un proyectos de investigación porque si viene sólo a dar clase, no te sirve después para acreditar» (Secretario Académico, Escuela de Ciencia y Tecnología, Caso 4).

Para la dimensión "Financiamiento de la investigación" de esta entrevista surgen cambios atribuibles al PROMEI:

> «Financiamiento de la investigación (…). Vamos a incorporar docentes con fondos del PROMEI que estarán dedicados a investigación» (Secretario Académico, Escuela de Ciencia y Tecnología, Caso 4).

A modo de síntesis, del análisis documental y, principalmente, de las entrevistas, surgen tres tipos de relación entre los "cambios hacia la mejora realizados en las funciones de docencia e investigación" y los "procesos de acreditación de carreras de grado de ingeniería": a) fuerte y directa; b) concausa; c) independencia. La relación "fuerte y directa" da cuenta de cambios que difícilmente hubiesen podido llevarse a cabo sin la mediación del proceso de acreditación. La relación denominada "concausa" conceptualiza aquellos cambios atribuidos a otros factores además del proceso de acreditación. Por último, se denomina relación de "independencia" a aquellos cambios detectados en los que el proceso de acreditación no tuvo influencia alguna (véase Tabla 4).

Tabla 4
Relación entre los cambios hacia la mejora en las funciones de docencia e investigación y la política de acreditación de carreras de grado de ingeniería

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	
	Facultad de Ingeniería	Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	Facultad de Ingeniería	Instituto de Tecnología	Escuela de Ciencia y Tecnología
Áreas de análisis y dimensiones	Tipo de relación entre "los cambios hacia la mejora" y la "política de acreditación de la calidad de las carreras de Ingeniería"				
• Función docencia					
Cuerpo de profesores: titulación académica y dedicación	fuerte y directa	concausa	fuerte y directa	independiente	independiente
Metodologías de enseñanza aprendizaje	fuerte y directa	fuerte y directa	fuerte y directa	independiente	independiente
Currículum. Plan de estudios y programas.	fuerte y directa	fuerte y directa	fuerte y directa	independiente	concausa
Alumnos	concausa	concausa	fuerte y directa	concausa	concausa
Infraestructura, equipamiento y biblioteca	fuerte y directa	fuerte y directa	fuerte y directa	independiente	fuerte y directa
• Función investigación					
Profesores investigadores. Formación de recursos humanos. Proyectos y productos de investigación.	concausa	concausa	fuerte y directa	independiente	concausa

Fuente: Elaboración propia sobre los resultados obtenidos

Conclusiones y discusión

Los cambios hallados en las instituciones universitarias a partir de los procesos de acreditación de las carreras de ingeniería no pueden ser considerados un "efecto neto" de estas políticas. Es decir, los mismos no pueden aislarse totalmente de otros factores, en particular de las lógicas institucionales y de la naturaleza pública

o privada de la universidad tal como se ha podido apreciar en el análisis de los casos. No obstante, se han identificado influencias de estas políticas en los cambios producidos en las instituciones por su implementación.

En línea con lo demostrado por García de Fanelli (2012), puede decirse que el análisis de casos de universidades con carreras de ingeniería acreditadas por CONEAU, un grupo de las cuales además recibió fondos de financiamiento para su mejora, revela la capacidad de estos instrumentos para alinear los objetivos de las universidades con los de la política pública. La acreditación crea un marco regulatorio que impulsa el cambio en particular en aquellas carreras y unidades académicas que no alcanzan el piso de calidad definido por los estándares. Es un mecanismo que inicialmente suele generar oposición, pues el Estado avanza en la autonomía universitaria. En el caso de las universidades públicas, normalmente las que defienden con mayor celo su autonomía, este posible conflicto se logró diluir por la existencia de fondos de financiamiento para la mejora. Puede decirse que este financiamiento contribuyó con la legitimación de la actividad de acreditación llevada a cabo por la CONEAU en las universidades públicas; pero también generó menor capacidad real de respuesta, recelo y sentimiento de discriminación en las universidades privadas que no pudieron acceder a estos fondos por el solo hecho de ser privadas.

La acreditación para la mejora contribuyó especialmente en el mejoramiento de los insumos de las carreras y las unidades académicas. Impulsadas por la necesidad de acreditar, las universidades iniciaron cambios de importancia en los planes de estudio, en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en la calidad del plantel de sus docentes, promoviendo especialmente su formación de posgrado. Este cambio se extendió al aumento de las dedicaciones exclusivas y a la mejora del equipamiento y la bibliografía. También se impulsaron acciones a fin de mejorar los indicadores referidos a la ratio alumno-profesor, con resultados inciertos por el momento. Además, se realizaron mejoras sustantivas en la función de investigación, principalmente en aquellas universidades que al inicio de la implementación de la política se encontraban muy por debajo de los estándares de acreditación.

Es de destacar que el estudio de casos da cuenta que no sólo el isomorfismo coercitivo y mimético es relevante como presión institucional para estudiar el cambio organizacional. También lo es el isomorfismo normativo expresado, por ejemplo, en los estándares de acreditación de carreras o en el juicio profesional de los pares evaluadores. En tal sentido, una de las críticas que se plantea a los procesos de acreditación es que promueven procesos de isomorfismo coercitivo (producto de los estándares de calidad) y mimético (frente a la incertidumbre sobre cómo formar adecuadamente a los graduados). La contrapartida de estos procesos isomórficos es una pérdida de diversidad e innovación en las carreras que los atraviesan.

No se hallaron diferencias institucionales significativas que respondan a variables tales como tamaño, antigüedad y ubicación geográfica. Sí se encontraron en cambio diferencias en lo que se refiere a la naturaleza estatal o privada de la universidad por la posibilidad de acceso al fondo especial para la mejora (PROMEI) para las carreras de ingeniería de las universidades de gestión estatal o pública.

En línea con lo afirmado por Clark (2004), también se observa que las exigencias del Estado por sí solas no causan los cambios pero sí los inducen y detonan. Lo que cuenta son las respuestas provistas desde dentro por las organizaciones universitarias. La capacidad diferencial de respuesta de las instituciones frente a un contexto particular de políticas de financiamiento y evaluación de la calidad, tiende a contrarrestar la fuerza homogeneizadora que promueve el isomorfismo coercitivo. Sin embargo, los factores internos no siempre predominan sobre las políticas de calidad externa y de financiamiento de la investigación a la hora de producir cambios fácticos hacia la mejora de la docencia e investigación de las universidades.

Los resultados de esta investigación demuestran que estas políticas son un instrumento detonante del cambio hacia la mejora real y no sólo aparente de las funciones sustantivas de la universidad. No obstante, cabría preguntarse: ¿a qué costo estamos mejorando? En este sentido, la mejor política, con los fines más nobles podría desvirtuarse si no se instrumenta adecuadamente. Ante la pregunta de Harvey (2008) ¿El aseguramiento de la calidad es la herramienta principal de la

mejora? Cabe decir que hay indicios suficientes para afirmar que la acreditación es una herramienta importante para el mejoramiento de la calidad, pero no la única ya que también es muy importante la cultura de las instituciones y su perfil institucional: más orientado a la docencia o más orientado a la investigación.

Mejorar la calidad de una universidad es mejorar la invención del conocimiento, su transmisión y su transferencia a la sociedad. Los instrumentos de política pública, como los analizados en este artículo, son medios que si bien demuestran haber ayudado al logro de estos fines, podrían llegar a obturarlos si no son sometidos a una seria revisión interna y externa de su instrumentalización en todas sus fases. A modo de reflexión final, se considera que los sistemas de acreditación de la calidad de las carreras de ingeniería son medios instrumentales, siempre perfectibles, en orden al aseguramiento y mejoramiento del principal compromiso de toda universidad: el amor a la verdad, su descubrimiento, su transmisión y su transferencia a la sociedad.

Recibido: 06/03/2015

Aceptado: 07/05/2015

Notas

[1] Este artículo se elabora sobre la base de un trabajo de investigación más amplio que fue la tesis de doctorado de la autora (Cfr. Corengia, 2010).

[2]A la formación de un concepto, de una idea, se le aplica rigurosamente el verbo "generar" porque la realidad no se "produce" a partir de ninguna materia preexistente, sino que surge originalmente de la propia vida del intelecto, vertido intencionalmente a la realidad esencial de las cosas (Llano, 2003).

Bibliografía

ADROGUÉ, C.; CORENGIA, Á.; GARCÍA DE FANELLI, A. Y PITA CARRANZA, M. (2014) "La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo" *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(3), 73-91.

ADROGUÉ, C., CORENGIA, A., GARCÍA DE FANELLI, A., Y PITA CARRANZA, M. (2015) "Políticas públicas y estrategias para el desarrollo de la investigación en las universidades privadas argentinas". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *23*(12). 1-34.http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1831.

BRUNNER, J. Y MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. (1999) "Evaluación preliminar y metodología para la evaluación de impacto". *Infomec. Boletín Informativo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC),4*(8), 15-51.

CAMOU, A. (2007) "Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre interacciones conflictivas entre Estado y Universidad". En Krotsch, P.; Camou, A.; Prati, M. (Coordinadores) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo. Buenos Aires.

CAMPOS, M. S. (2007) *Acreditación de las carreras de Medicina: formalismo o mejora institucional*. Tesis de Maestría. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

CAMPOS, M. S. (2012) *La acreditación de carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad. Un estudio de casos*. Tesis de Doctorado. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

CHIROLEU, A., MARQUINA, M. Y RINESI, E. (Comps.) (2012) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

CLARK, B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley. University of California Press.

CLARK, B. (2004) *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead. The Open University Press-McGraw-Hill.

CONEAU (2002) (2014) *Contribuciones para un análisis de impacto del sistema de evaluación y acreditación*. En www.coneau.gov.ar. Recuperado en marzo 2014.

CORENGIA, A. (2010) *Impacto de las políticas de evaluación y acreditación en universidades de la Argentina. Estudio de casos*. Tesis de Doctorado. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

DIMAGGIO, P. J. & POWELL W.W. (1991) "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields". En Powel W. W. & DiMaggio, P. J. (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2006) "La evaluación y la acreditación de la calidad Situación, tendencias y perspectivas". En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC UNESCO. Venezuela.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2005) *Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Miño y Dávila-Fundación OSDE. Buenos Aires.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2011) "La educación superior en Argentina 2005-2009". En *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

GARCÍA DE FANELLI, A. (2012) "Acreditación de la calidad y financiamiento: potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora". *Education Policy Analysis Archives* (*ArchivosAnalíticos de Política Educativa*, revista bilingüe), *(20)*22, agosto, 1-31.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2012) "State, Market, and Organizational Inertia: Reforms to Argentine University Education between 1990 and 2010". En Schuetze, H. & Alvarez, G. (eds.), *State and Market in Higher Education Reforms*. Rotterdam: Sense Publishers.

GARCÍA DE FANELLI, A. Y CORENGIA, A. (en prensa) "Quality Assurance and Public Policy Research Funding: Their Impact on Private Universities in Argentina". En *Private Universities in Latin America: Research and Innovation in the Knowledge Economy*. Edited by Gustavo Gregorutti (Andrews University) and Jorge Delgado (University of Pittsburgh). Editorial Palgrave Macmillan.

GREGORUTTI, G.J. Y BON PEREIRA, M.V. (2013) "Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad?". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *11*(1), 123-139.

HARVEY, L. (2008) *Assaying improvement. Conference. 30th Annual EAIR Forum "Polishing the silver: Are we really improving higher education?"* Denmark Copenhagen, 24-27 August 2008.

LANDONI, P. (2008) Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya." *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, *17*(1), 183-202.

LEMAITRE, M.J. Y ZENTENO, M.E. (eds.) (2012) *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012.* Unión Europea, Universia, CINDA. Santiago de Chile.

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 24.521 (1995) Ministerio de Educación. República Argentina.

LLANO, A. (2003) *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid.

MARQUINA, M. (2014) "La arena evaluativa: tensiones, equilibrios e intereses de una política compleja." En *Evaluación y acreditación universitaria. Actores y políticas en perspectiva.* . Universidad de Palermo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014) *Anuario 2011 de Estadísticas Universitarias.* Recuperado de: http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/.

NEIMAN, G. Y QUARANTA, G. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica". En Vasilachis de Gialdino, I. (Coordinador) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.

PÉREZ LINDO, A. (1995) "Dimensiones de la gestión del conocimiento". En *Gestión del conocimiento. Un enfoque aplicable a las organizaciones y a la sociedad.* Norma. Buenos Aires.

STAKE, R. (1995) *The Art of Case Study Research*. California: SAGE.

VILLANUEVA, E. (2008) "La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina" *Revista Avaliação*, *13*(3), 793-805.

Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente

Measuring quality of Physical Education, an ongoing challenge

Fernando Rodríguez-Rodríguez[*]

Resumen

Existen distintas pruebas que se han desarrollado para evaluar la calidad de la educación. Una de las pruebas más conocidas y con más años en vigencia en Latinoamérica es la prueba SIMCE en Chile. El año 2010 se inicia la prueba SIMCE de Educación Física, en respuesta a un decreto de ley, pero que no responde al concepto de motricidad humana que define a la educación física. Por cuestiones político-sociales, como la inclusión de la Gimnasia europea en los colegios en la primera mitad del siglo XX, surge una prueba que evalúa la condición física, pero que no incluye muchos de los componentes de la motricidad. Las investigaciones indican que para medir la calidad es necesario reconocer no solo el rendimiento de los estudiantes, sino que también elementos contextuales de los establecimientos. El desafío es generar una propuesta integradora y que contribuya a la mejora de la calidad en la Educación Física.

Palabras Clave: Calidad; evaluación; educación física; SIMCE.

Abstract

There are different tests that have been developed to assess the quality of education. One of the best known and longest-term tests in Latin America is SIMCE in Chile. 2010 SIMCE PE starts, in response to a decree of law, but does not respond to the concept of human movement that defines physical education. For political and social issues, such as the inclusion of European Gymnastics in schools in the first half of the twentieth century, comes a test that evaluates the physical condition, but does not include many of the components of the motricity. Research indicates that the quality measure is necessary to recognize not only the performance of students, but also contextual elements of establishments. The challenge is to generate a comprehensive proposal and to contribute to improving the quality of physical education.

Key words: Quality; Evaluation; Physical Education; SIMCE.

[*]Doctor en Ciencias del Deporte. Escuela de Educación Física, Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Articulo desarrollado en marco del proyecto FONDECYT 2013-2016, SIMCE de Educación Física: Diseño, Aplicación y Evaluación de una nueva Propuesta. N° 11130408
E-mail: fernando.rodriguez@pucv.cl

Introducción

La evaluación de la calidad de los procesos, es siempre un problema, sobre todo si hablamos de la educación. Depende de la definición que tenga cada persona del concepto de calidad, de lo que entiende el Gobierno que decide evaluar, por calidad y de la información que desea obtener con dicho proceso, que puede ser la correcta o estar muy errada.

La evaluación de la calidad de la educación en Chile, ha sido desde el comienzo polémica, ha trascendido a los gobiernos y a generaciones de estudiantes, que pasan cambios y modificaciones constantes de los procesos año tras año.

Quizás no haya un mala intención en crear pruebas que podrían en su interpretación, crear discriminación social o ser un muy mal instrumento de evaluación, sino que los plazos políticos que intervienen en estos procesos, afectan el adecuado desarrollo de propuestas idóneas que permitan entregar la información necesaria para la mejora de la calidad de las prácticas educativas y del nivel de logro de los aprendizajes.

La educación física es un medio fundamental para el desarrollo humano. Prieto et al. (2005) identifica tres enfoques de la educación física, que dependen esencialmente de las diferentes concepciones del ser humano, educación, sociedad y cuerpo, concepciones modernas, diferentes a las antiguas acepciones relacionadas solo con lo corpóreo, como se promovía en algunas corrientes gimnasticas europeas.

En las últimas décadas la definición de educación física, se ha desarrollado a través del concepto Motricidad Humana impulsado por Manuel Sergio (Trigo, 2006). La motricidad es concebida como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consiente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos, que son parte de la complejidad humana (Eisenberg, 2007), la cual se centra en un ser humano multidimensional (González y González, 2010).

Según Gómez (2008), la educación física es una disciplina pedagógica que debería ocuparse de crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, para dar respuesta a las necesidades del sujeto que aprende, en un contexto determinado y en una sociedad cambiante, con conflictos de clase y culturas diferentes.

La evaluación de la motricidad por tanto se vuelve compleja y no puede sólo valorar el movimiento y sus componentes, sino que responsablemente debe considerar a la motricidad humana, aunque esto signifique que algunos componentes de la corporeidad sean imposibles de medir.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Física de Chile, en adelante SIMCE-EFI, se distancia del concepto definido anteriormente e incluso parece ser que parte del profesorado de educación física está de acuerdo con la prueba o toma una actitud pasiva frente a la problemática de incoherencia entre la conceptualización de la educación física y su evaluación, y entre los planes y programas de la asignatura y su evaluación.

Este texto intenta acentuar la problemática y plantear ideas que permitan una coherencia entre los elementos en juego para una Educación Física de calidad, integrando propuestas sobre las variables que influyen en la mejora de la disciplina a nivel escolar.

Sistemas de evaluación de la calidad de la educación

La educación es un proceso constante que pretende el aprendizaje de contenidos y materias, pero también de valores, de experiencias y vivencias personales y colectivas, sin dejar de lado el desarrollo de competencias, pero que no son consideradas en pleno al momento de evaluar los procesos educativos.

La evaluación de la calidad educativa, se aplica en varios países del mundo como una forma de retroalimentación de los procesos de enseñanza en el sistema escolar, analizando el rendimiento que logran los estudiantes, permitiendo ampliar y enriquecer la visión de la educación.

Varios países tienen integrados modelos de evaluación en sus procesos educativos. En Latinoamérica, según la Observatorio Chileno de Políticas

Educativas (OPECH), México y Chile han sido de los pocos países con regularidad en los procesos de evaluación. Otras experiencias como en Costa Rica y Colombia han sido irregulares y han perdido validez de acuerdo al sistema político imperante (LLECE, 2008).

La prueba TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), que consiste en una propuesta de evaluación internacional del aprendizaje esco-lar en matemáticas y ciencias, realizada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) desde los años noventa (Acevedo, 2005), se ha integrado dentro de las políticas de evaluación de Brasil y Buenos Aires (Arregui, 2006).

Por su parte, la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), impulsa una prueba para evaluar el resultado de los sistemas educativos, y que pretende determinar los aprendizajes para la vida de los estudiantes, denominada PISA (Programme for International Student Assessment), que se centra en la alfabetización lectora, matemática y científica, especialmente para los países pertenecientes a la OECD (PISA, 2012).

En nuestro país, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), se viene aplicando desde hace 25 años, partiendo en 1985 a través de la evaluación SECE (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación), a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación, a partir del cual, tres años después se logra implementar el SIMCE, que estuvo presente hasta 1991 a cargo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, momento en el que comienza a hacerse cargo el Ministerio de Educación hasta la actualidad (Gómez, 2012).

Esta prueba intenta contextualizar el sistema de educación, recogiendo información de los docentes y apoderados, y evaluando los logros de los aprendizajes en los estudiantes en las áreas de lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Ciencias Sociales e Inglés, agregándose de manera obligatoria la escritura desde el 2012 y de manera "muestral" o en proceso de evaluación, lo referido a Necesidades Educativas Especiales, TICs y Educación Física desde el 2010 (MINEDUC, 2013).

El SIMCE se ha usado como un elemento de incentivo o castigo en las políticas educativas. En 1995, a través de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), se otorga una subvención por "desempeño de excelencia" a las escuelas, donde el puntaje del SIMCE es considerado (Gómez, 2012). En 2008, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), entrega subvenciones a los estudiantes de mayor vulnerabilidad, de acuerdo a que es más costoso obtener buenos resultados educativos con un alumno de un nivel socioeconómico más bajo (Elacqua et. al., 2009).

Otra Ley más dura, Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011) permite el cierre de las escuelas que no logren los resultados esperados en el SIMCE (Ramírez, 2011).

Los padres dan un cierto uso a los resultados del SIMCE. El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) demuestra en 2008 que los padres le dan importancia a la prueba para elegir el establecimiento para sus hijos (Ortiz, 2012), donde los padres de colegios municipales dan un 59,2% de importancia para elegir el colegio de acuerdo al SIMCE y los padres de los colegios particulares le dan menor importancia con 37,5%, donde en estos últimos serían otros los criterios de elección, como el costo del arancel, el proyecto educativo y los rasgos socio-culturales de los establecimientos.

La validez de la prueba ha sido cuestionada y cambiada constantemente, intentando lograr alcanzar la tan anhelada evaluación de la calidad (López, 2010).

> "Pese a que la evaluación ha sido central en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, (los alumnos se evalúan y califican periódicamente en cuanto a su aprendizaje cognitivo, conducta, responsabilidad, destreza deportiva, artística y otras dimensiones), la cultura evaluativa en nuestro medio es débil, en el sentido que ha estado centrada en el alumno y no en otros aspectos de la acción educativa" (Raczynski, 2001:10).

SIMCE de Educación Física

El SIMCE de Educación Física (SIMCE-EFI), tiene su origen a partir de la Ley del Deporte del año 2001, donde en su artículo 5° inciso 4°, manda: "El Ministerio de Educación, establecerá un sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación Física y Deportiva, para ser aplicada al finalizar la enseñanza básica,

debiendo consultar previamente al Instituto Nacional de Deportes de Chile" (Ley del Deporte, 2001).

El SIMCE-EFI, comienza a aplicarse desde el año 2010 en escolares de 8° básico de nuestro país, el cual es anunciado en un discurso presidencial del 21 de Mayo, anuncio motivado principalmente por los altos niveles de obesidad infanto-juvenil y del sedentarismo de nuestros escolares, que han sido difíciles de controlar (ENS, 2010).

Por lo tanto se le ha atribuido a la Educación Física, cierta responsabilidad frente al tema epidemiológico, relacionando a la disciplina, solo con la práctica de actividad física.

Aparentemente la Educación Física debe responder a una problemática global, la cual tiene muchos otros elementos psicosociales implícitos, como el nivel educacional y el nivel socioeconómico (Fasce et al., 2010; Ortiz-Moncada et al., 2011; Muzzo y Monckeberg, 2012), esto sumado a que el paradigma positi-vista ha predominado en las evaluaciones y siguiendo la línea de las otras "materias", obtenemos que desde el punto de vista teórico, el aprendizaje de los estudiantes se explica por variables que responden al conductismo (Shepard, 2000; Tylor y Lyons, 1996) y no reflejan necesariamente el aprendizaje real de los estudiantes.

Esta idea equivocada de la Educación Física, podría estar presente en el origen de la misma en el siglo XIX en Chile, sea a través de una fuerte influencia europea y sobre todo alemana, sea a través de la gimnasia de "Jahm", rígida y militarizada que pugna con la gimnasia Sueca educativa promovida por Joaquín Cabezas por muchos años (Cornejo y Matus, 2013). La gran influencia de la gimnasia alemana que pone el acento potente en el aspecto del desarrollo físico por sobre los otros aspectos del hombre, ha marcado fuertemente el consiente colectivo de nuestra sociedad. Un ejemplo semántico de ello es que muchos aún siguen llamando a la clase de educación física, como la clase de gimnasia.

Entonces hay otros factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en la participación activa en la clase de Educación Física, pero que nada tiene que ver con su calidad, sino que sólo se ha explorado en uno de los ámbitos en los que interviene la disciplina y que es el que mide el actual SIMCE-EFI en Chile.

Por su parte, una revisión general hecha en relación al SIMCE (Ortiz, 2012) plantea que uno de los cuestionamientos, se refiere al hecho de que el sistema mide sólo una parte de los aprendizajes considerados fundamentales, lo que tendría como efecto no esperado, una reducción de la noción de calidad educativa. Por lo tanto, el amplio concepto de "medición de la calidad" de la educación física está, por ahora, lejos de alcanzarse.

Sistema de evaluación de la calidad de la condición física

El Centro de Control y Prevención de Enfermedades de Estados Unidos (CDC en inglés), crea en 2006 el PECAT (Physical Education Curriculum Analysis Tool), que señala que la determinación de la calidad de la Educación Física debe considerar el curriculum, las políticas y el medio ambiente, la calidad de la instrucción y la evaluación de los estudiantes (CDC, 2006), es decir, elementos que no están implícitos en la actual prueba SIMCE-EFI.

El Ministerio de Educación de Chile, en las Orientaciones para el SIMCE de Educación Física, declara como objetivo

> "Diagnosticar la condición física de los estudiantes de 8° básico. Ello puede contribuir a que los docentes y los directores analicen el estado físico de los estudiantes, de sus establecimientos y, a partir de sus resultados, reflexionen acerca de sus prácticas pedagógicas y elaboren planes de acción destinados a promover la actividad física y un estilo de vida saludable" (MINEDUC, 2013:1)

Pero, ubicándose en ese escenario de mejora de los hábitos saludables, es probable que sólo se modifiquen las prácticas para entrenar las pruebas de condición física, sin necesariamente tener un efecto permanente en la realización de actividad física. Esta mirada reduccionista, simplifica o reduce el curriculum, ya que los profesores comienzan a enseñar las materias que serán evaluadas por el test y entrenan a los estudiantes en ejercicios y rutinas de respuesta (Ravela, 2001).

Otro antecedente importante es que durante el IV Seminario sobre la Medición de la Calidad de la Educación Física y Deportiva en 2002, se define Calidad de la Educación Física y Deportiva escolar como "Aquella expresión de la

cultura que permite el avance de los estudiantes hacia la adquisición de valores, actitudes y hábitos físico-deportivos que contribuyen a una vida activa y saludable, alcanzando desde la singularidad de cada cual, logros motrices, cognitivos y socio-afectivos…" (Trujillo y Fernández, 2003), declaración que tampoco es considerada al formular la prueba SIMCE-EFi que se viene realizando a partir del año 2010.

No podemos desconocer que nuestra prueba SIMCE-EFI, extrae evalua-ciones a partir de la prueba EUROFIT (Blaes et al., 2011; Jiménez, 2007) la cual incluye 10 elementos de la condición física y que mide las distintas capacidades físicas. Esta evalúa de acuerdo a la premisa de los beneficios a la salud que se obtienen al realizar 150 minutos de practica física por semana en enseñanza básica y 225 minutos en enseñanza media, lo que dista bastante de la realidad nacional (Kain et al., 2004), considerando que la mayoría de los colegios no cumple o no puede cumplir ese requerimiento con apenas 120 minutos de educación física por semana.

Por lo tanto, estamos entendiendo al SIMCE-EFI como una serie de pruebas físicas, para responder más bien a una problemática de salud, lo cual le corresponde tratar desde el punto de vista epidemiológico a otro Ministerio.

Consideraciones finales

Es importante recalcar la principal dificultad del SIMCE-EFI, ya que el cuerpo de estudio de la disciplina es la motricidad humana, la cual hace propia la trisomía de ser humano integral, reuniendo las tres dimensiones, corporal, racional y emocional (LLECE, op.cit).

La Educación Física pretende trabajar esta articulación entre lo corporal-motriz, lo psicológico y emocional, mientras el SIMCE atiende sólo a una de estas dimensiones, no considerando que la educación física puede influir positivamente sobre el aumento del autoestima, la disminución del estrés, contribuir a la inte-gración social y a la comunicación, entre otras dimensiones fundamentales del

desarrollo del ser humano. La motricidad humana pretende un equilibrio dinámico entre los tres componentes, que termina en el bienestar natural humano.

Se observa la Educación Física solo desde lo corporal, sin considerar todos los componentes indisociables de la esencia del ser humano y que estudia la Educación Física. Esta excesiva preocupación por lo "físico", trasciende a las políticas educativas, considerando solo una parte en el proceso de evaluación, donde al parecer la Educación Física se entiende como una asignatura mecanicista y tecnocrática, que termina por evaluar la condición física y algunas variables antropométricas (Moreno y Medina, 2012). Al respecto, un estudio nacional señala que en las clases, no se cumple con la intensidad de ejercicio que beneficie la salud y propone cambios en el curriculum (Moreno et al., 2012), sin considerar los factores sociales, culturales o socioeconómicos de nuestro país, que pueden estar insertos y que influyen en el bajo nivel de actividad física general en los escolares (Godard et al., 2012; Zamora & Lacle, 2012), y que no se ha estudiado en nuestro país, sobre todo en la relación que se puede establecer entre las horas de educación física y la calidad de las clases.

Hay otras propuestas, por ejemplo en Estados Unidos, la National Association for Sport and Physical Education, (NASPE) ha desarrollado pautas específicas que incluyen otras variables como la cantidad de tiempo de ins-trucción, las calificaciones de los maestros y las características de los centros educativos, como factores que pueden ser importantes para aumentar la actividad física en niños y adolescentes (Monti, 2004; Ribeiro et al., 2003) a nivel escolar.

Otro estudio denominado Sports, Play, and Active Recreation for Kids (SPARK), demostró que la actividad física se incrementó cuando los profesores de educación física recibieron capacitación adicional en comparación con los profesores de Educación Física que no recibieron capacitación (Sallis et al., 1997). También hay evidencia de una relación positiva entre los niveles de actividad física en los estudiantes y el número de instalaciones, tales como gimnasios y espacios al aire libre, disponibles en la escuela para apoyar la educación física (Haug, Torsheim y Samdal, 2008) o también la relación positiva entre la actividad

física y el espacio físico adecuado (Spence y Lee 2003; Graham, Schneider y Dickerson, 2011; Reimers et al., 2012).

Para llegar a construir una prueba más integradora de los elementos que conforman a la Educación Física, es importante considerar a los principales actores, estudiantes, padres, directores y docentes, para construirla desde la propia realidad, permitiendo mejoras en las prácticas educativas, en los entornos y en los contextos escolares.

Esta prueba debe contener algunos contenidos teóricos, donde los estudiantes sean capaces de demostrar un dominio conceptual de las unidades temáticas alcanzadas según los programas. Asimismo, debe contextualizar y entregar información sobre los elementos que contribuyen a la mejora en la calidad de las clases, como los espacios físicos, la promoción de actividades extraescolares en beneficio de la Educación Física y deportes, los materiales usados, las características de los contextos socioculturales de los establecimientos, la preparación de los profesores, la innovación en torno a las prácticas educativas, entre otros. Finalmente debe evaluar el nivel de desarrollo motor como un elemento habilitador para un estilo de vida saludable.

Recibido: 21/04/2015

Aceptado: 25/05/2015

Bibliografía

ACEVEDO, J. A. (2005). TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. Colección Digital Eudoxus, 2(3), 282-301.

ARREGUI, P. (2006) Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina, PREAL, Santiago de Chile.

BLAES, A., BAQUET, G., FABRE, C., VAN PRAAGH, E., & BERTHOIN, S. (2011) "Is there any relationship between physical activity level and patterns, and physical performance in children?" En: *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8 (1), 122. doi: 10.1186/1479-5868-8-122

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (2006) Physical Education Curriculum Analysis Tool, Atlanta, Georgia.

CORNEJO, M.; & MATUS, C. (2013) "Educación física en Chile" En: *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*. VOL, 5 (1), 2.

EISENBERG R. (2007) Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Corporeidad, movimiento y educación física 1992-2004. Estudios conceptuales. La investigación educativa en México 1992-2002. No. 12 Tomo I. México: Grupo Ideograma Editores.

ELACQUA, G., MOSQUEIRA, U., & SANTOS, H. (2009) "La Toma de Decisiones de un Sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP", *Journal of Policy Analysis and Management*.

ENS (2010) Encuesta Nacional de Salud, 2009-2010, Chile.

FASCE, E., FASCE, F., ZÁRATE, H., CAMPOS, I., FLORES, M., & IBÁÑEZ, P. (2010) "Relación entre perímetro abdominal y nivel socioeconómico y presión arterial" En: *Revista chilena de cardiología*, 29, 11-18. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-85602010000100001

GODARD, C., ROMÁN, M., RODRÍGUEZ, M. D. P., LEYTON, B., & SALAZAR, G. (2012). "Variabilidad de la actividad física en niños chilenos de 4 a 10 años: estudio por acelerometría", En: *Archivos argentinos de pediatría*, 110 (5), 388-393. http://dx.doi.org/10.5546/aap.2012.388

GÓMEZ, C. B. (2012) "La utilización de la prueba SIMCE y su injerencia en el desafío de la inclusión social. Revisión de sus resultados en la comuna de Valparaíso", En: *Revista Estudios Cotidianos*, 1(1), 8-23.

GÓMEZ JR. (2008) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares - *Educación Física, La educación física y su contenido*, Universidad de Flores, Argentina.

GONZÁLEZ CORREA, A. Y GONZÁLEZ CORREA, C. (2010) "Educación Física desde la corporeidad y la motricidad". En: *Hacia la promoción de la Salud*, vol.15, n.2, pp. 173-187.

GRAHAM D.J., SCHNEIDER M., DICKERSON S.S. (2011) Environmental resources moderate the relationship between social support and school sports participation among adolescents: a crosssectional analysis. Int J Behav Nutr Phys Act. 18, 8:34. doi: 10.1186/1479-5868-8-34.

HAUG E., TORSHEIM T. & SAMDAL O. (2008) "Physical Environmental Characteristics and Individual Interests as Correlates of Physical Activity in Norwegian Secondary Schools: The Health Behavior in School-Aged Children Study", En: *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(47). doi:10.1186/1479-5868-5-47.

JIMÉNEZ GUTIÉRREZ, A. (2007) "La valoración de la aptitud física y su relación con la salud", En: *Journal of human sport and exercise*. 2(2), 53-71.

KAIN B.J., OLIVARES C.S., ROMO M.M., LEYTON D.B., VIO D.F., CERDA R.R., GONZÁLEZ R., GIADALAH A. & ALBALA B, C. (2004) "Estado nutricional y resistencia aeróbica en escolares de educación básica: línea base de un Proyecto de Promoción de la Salud" En: *Revista médica de Chile*, 132(11), 1395-1402. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872004001100009

LEY DEL DEPORTE N° 19.712 (2001) Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=181636. Consultado 19 de Mayo de 2013.

LLECE (2008) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe.

LÓPEZ, P. (2010) "Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa", En: *Estudios Pedagógicos*, vol.36, n.1, pp. 147-158. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008.

MINEDUC (2013) Agencia De Calidad de la Educación, Disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/

MONTI, B. (2004) Appropriate Practices for High School Physical Education: A Position Statement of the National Association for Sport and Physical Education. NASPE Publications, Reston.

MORENO DONA, A. y MEDINA ANDRADE, J. (2012) "Escuela, educación física y transformación social" En: Estudios Pedagógicos. 38 (nº especial), 7-11. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400001

MORENO Z, LORENA; CONCHA L, FERNANDO Y KAIN B, JULIANA. (2012) Movement intensity of children during physical education classes in public schools: results according to the type of professional that teaches the class. Rev. chil. nutr. 39(4), 123-128. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000400003.

MUZZO B, S. Y MONCKEBERG B, F. (2012) "Reflexiones sobre el aumento de la obesidad en Chile" En: *Revista chilena de nutrición.* 39(4), 113-115. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000400001.

ORTIZ CACERES, I. (2012) "En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile" En: *Estudios pedagógicos* 38(2), 355-373. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022.

ORTIZ-MONCADA, R., ÁLVAREZ-DARDET, C., MIRALLES-BUENO, J. J., RUÍZ-CANTERO, M. T., DAL RE- SAAVEDRA, M. A., VILLAR-VILLALBA, C., PÉREZ-FARINO´ N. & SERRA-MAJEM, L. (2011). Determinantes sociales de sobrepeso y obesidad en España 2006. Medicina Clínica, 137(15), 678-684. http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2010.12.025.

PISA (2012) Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/

PRIETO A, NARANJO S.P., GARCÍA L.V. (2005) "Cuerpo-movimiento: perspectivas", Centro Editorial Universidad del Rosario, Bogotá.

RACZYNSKI, D. (2001) "Evaluación: una herramienta para mejorar, Ministerio de Educación" En: *Revista de Educación*, Nº 290, Chile, 9-12.

RAMÍREZ, M. (2011) "El SIMCE en el contexto de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación. Opciones para mejorar nuestro sistema de evaluación" En: *Estudios Públicos CEP*, N° 123, 213-235.

REIMERS, A. K., JEKAUC, D., MESS, F., MEWES, N., & WOLL, A. (2012) Validity and reliability of a self-report instrument to assess social support and physical environmental correlates of physical activity in adolescents. BMC public health, 12(1), 705. doi:10.1186/1471-2458-12-705.

RAVELA, P. (2001) *Los próximos pasos: ¿cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*, PREAL, Santiago de Chile.

RIBEIRO, J., GUERRA, S., PINTO, A., OLIVEIRA, J., DUARTE, J., & MOTA, J. (2003). Overweight and obesity in children and adolescents: relationship with blood pressure, and physical activity. Annals of human biology, 30(2), 203-213. DOI: 10.1080/0301446021000054587.

SALLIS JF, MCKENZIE TL, ALCARAZ JE, KOLODY B, FAUCETTE N, & HOVELL MF. (1997) The Effects of a 2-Year Physical Education Program (SPARK) on Physical Activity and Fitness in Elementary School Students. American Journal of Publish Health. 87(8), 1328-1334.

SHEPARD, L. (2000) "The Role of Assessment in a Learning Culture" En: *Educational Researcher*, 29, (7), 4-14.

SPENCE JC, LEE RE. (2003) Toward a comprehensive model of physical activity. Psychol Sport Exerc. 4(1):7–24. doi:10.1016/S1469-0292(02)00014-6.

TRIGO, A. E., & EQUIPO DE INVESTIGACIÓN KON-TRASTE. (2006) "Motricidad y creatividad en la escuela", En: *Revista" Motricidad y persona"* 1, 25-38.

TYLOR, C. Y L. LYONS. (1996) Theory-based Evaluation. *Evaluation Practices,* 17(2), 177-184. http://dx.doi.org/10.1016/S0886-1633(96)90024-0

TRUJILLO H., Y FERNÁNDEZ O. (2003) Calidad de la Educación Física y Deportiva Escolar. Revista Motricidad Humana. 1(1), 8-12.

ZAMORA S, J. Y LACLE M, A. (2012) "Evaluación del gasto energético y actividad física en escolares eutróficos, con sobrepeso u obesidad" En: *Revista Chilena de Pediatría*, 83 (2), 134-145. http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062012000200004.

Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa

Graduates of Reentry Secondary School: on minimum supports to take advantage of an educational inclusion policy.

Mariana Nobile[*]

Resumen

Recientemente, las políticas educativas han tendido a la personalización, actuando sobre cada individuo, a fin de que cada uno se apropie de los recursos que se le ofrecen. A partir del análisis del caso de las "escuelas de reingreso" de la Ciudad de Buenos Aires, nos proponemos indagar en las características de los jóvenes que han podido volverse alumnos de estas escuelas y concretar el proyecto de finalizar los estudios secundarios. El material empírico obtenido a partir de entrevistas en profundidad con egresados de estas escuelas nos permite identificar una serie de soportes que habrían colaborado en el sostenimiento de la decisión de retomar los estudios secundarios. Así observamos que quienes se apropiaron de las oportunidades ofrecidas por esta política son jóvenes que se encuentran en una "zona gris", es decir, excluidos del sistema educativo pero integrados a otras esferas sociales.

Palabras Clave: escuela secundaria; inclusión educativa; soportes; nuevos formatos escolares; Argentina.

Abstract

Recently, educational policies have tended to personalization, acting on each individual, in order that each one takes ownership of the resources offered. From the analysis of the case of the "re-entry secondary schools" of the City of Buenos Aires, the article seeks to identify the characteristics of the youngsters who could a-chieve the goal of finishing secondary school. The empirical data obtained from in-depth in-terviews with graduates of these schools allows us to identify a number of supports that would benefit to sustain over time the decision to return to secondary school. Thus, those who managed to seize the opportunities offered by this policy are positioned in a "gray zone", i.e. excluded from the education system, but integrated into other social spheres.

Key words: Secondary school; educational inclusion; supports; new school formats; Argentine.

[*]Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Profesora de Sociología de la Educación, FaHCE-UNLP. Investigadora del Programa "Educación, Conocimiento y Sociedad", FLACSO Argentina. Becaria postdoctoral del CONICET.
E-mail: mnobile@flacso.org.ar

Introducción

En las últimas décadas, las políticas públicas que buscan garantizar derechos sociales, entre ellos el de la educación, han asumido nuevas orientaciones que las diferencian de las maneras de intervención estatal durante buena parte del siglo XX. De esta manera, vemos que ciertas estrategias que actúan de modo personalizado sobre sus beneficiaros se vuelven cada vez más recurrentes (Hartley, 2007; Duvoux, 2009; Merklen, 2013; Ziegler y Nobile, 2014).

Este tipo de orientaciones parecieran hacerse eco de las características del proceso de individuación contemporáneo (Robles, 2005; Martuccelli, 2010; Merklen, 2013), en el cual cada vez más se "fabrican" individuos particulares siendo éstos conscientes de su unicidad, al mismo tiempo que demandan y exigen un tratamiento acorde.

Como señala Merklen (2013), la coyuntura actual conlleva una potente exigencia de individuación, no sólo desde "abajo", a partir de las demandas de los sujetos en torno al derecho a la satisfacción de los deseos y necesidades individuales y la búsqueda de autenticidad personal, sino desde "arriba", en términos del reclamo por la responsabilización individual, lo cual tiene fuertes efectos en la implementación de las políticas públicas que tienden a la personalización.

Estas políticas parecen orientar su acción hacia el individuo mismo, como una entidad dotada de libertad e iniciativa, el cual debe ser transformado, munido de "herramientas" que le permitan "activarse", actuar de modo autónomo así como ser responsable de sí mismo. Esto se refleja en lo que Nicolás Duvoux (2009) denomina "mandato biográfico", aquella obligación que se le impone a quienes son asistidos por las políticas sociales de realizar un trabajo sobre sí mismos que les permita elaborar un relato personal que reponga su dignidad y los "active" a fin de ser merecedores de la ayuda de la cual son beneficiarios.

El carácter de este tipo de políticas resulta ambivalente ya que, así como pueden ofrecer nuevas oportunidades a las poblaciones vulnerables, también pueden generar nuevas desigualdades al exigirles a los sujetos que armen un relato

de sus vidas, que se hagan responsables de sus trayectorias y que las afronten a partir de las "herramientas" que les brindan estas políticas de individuación, cuando no todos parecen estar provistos de los soportes necesarios para hacerlo.

El presente artículo se basa en una investigación realizada en un conjunto de instituciones educativas conocidas como "Escuelas de Reingreso" (ER), las cuales son el resultado de una política de reinserción en la escuela secundaria que se inicia en 2004 en la Ciudad de Buenos Aires[1]. La misma se origina a partir de la sanción legal de la obligatoriedad del nivel secundario en el año 2002[2], la cual obliga a la implementación de estrategias de política pública que tiendan a su universalización.

Con esta política tiene lugar la creación de escuelas con un formato escolar que presenta ciertas variaciones respecto de aquel de la secundaria "tradicional", modificando aquellos aspectos que se consideran más expulsivos (por ejemplo, el cursado simultáneo de un cantidad numerosa de materias, la promoción por año completo que lleva a la repitencia de un porcentaje de los alumnos, el gran tamaño que muchas escuelas secundarias tienen al albergar hasta más de mil alumnos, así como las clases numerosas, entre otros)[3]. Estas escuelas se proponen atender a aquellos jóvenes que aún en edad de asistir al secundario no lo están haciendo; es por ello que para poder inscribirse en ellas deben cumplir con dos requisitos: tener entre 16 y 18 años para ingresar en el primer nivel y no haber asistido a la escuela el año lectivo anterior.

Consideramos que la política de reingreso, a partir de las modificaciones en el formato, así como las formas de trabajo docente que se proponen atender a cada estudiante como un caso particular que amerita una atención específica, se enmarca dentro de estas políticas que actúan de forma personalizada sobre sus destinatarios. Y esto queda reflejado fuertemente en el tipo de vínculos que se construyen entre docentes y alumnos, los cuales se caracterizan por ser personalizados, cercanos, de conocimiento mutuo (Nobile, 2012 y 2013; Ziegler y Nobile, 2014). De esto resulta una experiencia personalmente significativa para los estudiantes de las ER que les permite conformar un relato biográfico que brinda

sentidos a las dificultades educativas pasadas y reafirma sus capacidades para finalizar la escuela secundaria (Nobile, 2014).

El estudio de estas escuelas nos llevó a preguntarnos sobre cuáles eran las características de los jóvenes con los que las ER pueden trabajar, es decir, quiénes han podido volverse alumnos de estas escuelas y concretar el proyecto de finalizar los estudios secundarios. En cierta medida, en palabras de Duvoux (2009), buscamos indagar en la ecología vital de quienes fueron capaces de armar ese "relato biográfico" que demanda una política de este tipo.

A lo largo de este artículo avanzaremos en la descripción de las carac-terísticas de estos jóvenes a partir del material empírico obtenido en una serie de entrevistas en profundidad realizadas a 16 egresados de las ER[4]. La realización de este trabajo de campo ha conllevado una serie de dificultades ya que rastrear y contactar a estos jóvenes no ha sido tarea fácil. Al momento de entrevistarlos habían pasado algunos años desde que fueron alumnos de las escuelas, por tanto en muchas ocasiones no era posible contactarlos a través de los números de teléfonos disponibles en las instituciones. De las cuatro ER seleccionadas en la muestra, logramos contactar a cuatro graduados de cada una de ellas, lo cual representa casi un 10% de quienes obtuvieron su título en estas escuelas entre los años 2006-2010. A su vez, logramos contactar a cuatro jóvenes que asistieron a ellas durante un tiempo pero que no egresaron de allí.

Si bien lo ideal habría sido contar con una muestra que, además de incluir a los egresados, estuviera conformada por quienes se inscribieron en reingreso y dejaron en un corto plazo, o bien un mayor número de quienes lograron volverse estudiantes pero no finalizar los estudios, las limitaciones propias de una investigación de este tipo llevaron a que la mayor parte de los entrevistados fueran egresados. De todas maneras, la riqueza de las entrevistas nos permite avanzar en una descripción de los apoyos con que estos jóvenes contaron para asumir su decisión de volver a estudiar al mismo tiempo que sostener a largo plazo dicho proyecto.

A continuación presentaremos, en primer lugar, el marco conceptual que nos permitió avanzar en el análisis de los recorridos escolares de estos jóvenes, el cual

retoma la idea de soportes desarrollada tanto por Castel (en Castel y Haroche, 2003) como por Martuccelli (2007). En segundo lugar, recorreremos dichas trayectorias poniendo el foco en aquellos elementos sobre los cuales estos jóvenes basan su decisión de volver a estudiar así como en las redes de integración social en las que están insertos, las cuales consideramos juegan un papel clave a la hora de sostener dicha decisión y mantener su escolarización en las ER. Luego, cerraremos con algunas reflexiones finales en torno a las implicancias de este tipo de políticas.

Soportes y reinserción escolar: un marco conceptual

A fin de avanzar en la interpretación de las trayectorias de quienes lograron finalizar su escolaridad secundaria en las ER, así como en las posibilidades de asumir la decisión de volver a la escuela y sostenerla en el tiempo, consideramos que el concepto de *soporte* puede ser de ayuda.

Robert Castel (en Castel y Haroche, 2003) desarrolla la idea de soportes con el propósito de dar cuenta de las condiciones de posibilidad del individuo moderno, remitiendo a aquellas reservas y recursos sobre los que puede apoyarse, pudiendo existir por sí mismo, sin depender de nadie. Los soportes son los que brindan consistencia al individuo, los cuales se constituyen no sólo a partir de la posesión de bienes materiales, sino también al estar respaldados por derechos sociales. Su modo de entender estos soportes está fuertemente ligado a la idea de *propiedad social*, la cual brinda protecciones a la vez que previsibilidad para desarrollar estrategias individuales. Este tipo de propiedad, ampliamente difundida durante la segunda mitad del siglo XX, y muy ligada al estatuto del trabajo, sobre todo en la forma que adquirió el Estado social en Argentina (Svampa, 2005), reduce los niveles de vulnerabilidad e incertidumbre de quienes carecen de propiedad privada para sostenerse por sí mismos.

Esta visión acerca de los soportes pareciera quedar atada a cierta idea de recursos o capitales que pueden ser brindados por el Estado en tanto soportes políticos, por ello se vuelve un poco restringida para pensar aquellos apoyos con los que cuentan los individuos en la contemporaneidad. Esta es la crítica que hace

Martuccelli (2007), quien señala que "(…) los soportes, pensados a partir de su dimensión política, están demasiado relacionados con la necesidad de intervención del Estado para asegurar la cohesión social" (p. 75). Por tanto, se propone ampliar dicha concepción de los soportes dando cuenta de la multiplicidad de puntos de apoyo, más o menos tangibles, pero que definitivamente intervienen para que un individuo pueda sostenerse socialmente.

De esta manera, al hablar de soportes, Martuccelli (2007) remite a:

> *"(…) ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. El estudio de los soportes gira de este modo en torno al grado de consistencia de las situaciones en las cuales se coloca el actor"* (p. 63).

Un soporte puede ser una actividad laboral, ciertos vínculos sociales –alguna persona significativa, una pareja, amigos- y entramados relacionales[5], así como un consumo cultural[6].

Al mismo tiempo, rastrear en los soportes con los que disponen los in-dividuos permite individualizar las experiencias de vida al introducirnos en cada e-cología social particular, logrando dar respuestas a su producción diferencial. Hoy en día tiene lugar un proceso de singularización de las trayectorias que dificulta inferir a partir de la posición social el recorrido que cada individuo va a delinear a lo largo de su vida, no como en otras épocas donde las trayectorias eran más lineales y previsibles según la clase social y la inserción laboral. Otrora, el co-nocimiento de su posición social nos permitía realizar una serie de inferencias acerca de su vida, trayectoria, conductas y consumos. En las últimas cuatro décadas es posible evidenciar un paulatino incremento de las "anomalías", es decir, cada vez más los individuos se "salen" de los casilleros que "deberían" ocupar según su posición en la estructura social, llevando así a una mayor singularización de las experiencias individuales. La diferenciación y la no linealidad de las tra-yectorias es un hecho plenamente aceptado en el campo de las ciencias sociales contemporáneo (Machado Pais, 2007; Jacinto, 2010; Martuccelli, 2010; entre otros).

Hoy en día, la posición socioeconómica compartida por diferentes individuos no nos brinda certezas acerca de sus trayectorias vitales. Las semejanzas po-sicionales no bastan para dar cuenta de los recorridos individuales. Esto se ajusta al caso que estamos abordando en esta ocasión, donde jóvenes que transitan si-tuaciones socioeconómicas similares no necesariamente tienen recorridos e-ducativos semejantes. Es por ello que es necesario ahondar en sus ecologías per-sonales, dando cuenta no sólo de indicadores objetivos.

Ahora bien, no todos los soportes permiten la fabricación del individuo, ya que poseen diferente legitimidad para sostenernos y participar de las diferentes esferas sociales; esto lleva a preguntarnos por los soportes que habilitan a participar en una esfera escolar como es la de las ER. Hay ciertos soportes que se vuelven compatibles con la institución escolar, logrando una complementariedad entre lo que demanda y brinda la escuela y aquellos apoyos ajenos a ella con los que cuentan los jóvenes. La disciplina escolar exige una regulación en las conductas, cierta organización de los tiempos de la vida, una aceptación de pautas de trabajo, por tanto va a tender a congeniar con soportes que "dialoguen" con estos tipos de regulación.

La presencia de soportes extraescolares en la decisión de volver a estudiar

Al entrevistar a los egresados de las ER observamos que todos habían vuelto luego de asumir la decisión personal de retomar los estudios –esto es, no fueron derivados ni volvieron por alguna obligación particular-, salvo aquellos que nunca habían decidido su "abandono". En las razones que condujeron a asumir esa decisión es donde se evidencian algunos apoyos o soportes que operaron para concretarla, los cuales serán explorados en este apartado.

Las trayectorias de estos jóvenes reflejan particularidades que las hacen singulares, pero comparten el hecho de haber quedado fuera del sistema educativo y el haberse encontrado en las ER. Asimismo, estos jóvenes egresados comparten una posición similar en la estructura social. Si bien hay matices, la gran mayoría de ellos pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos de la Ciudad de Buenos

Aires, lo cual se refleja en su situación habitacional así como en los empleos y niveles educativos de los padres (en las que sólo unos pocos han comenzado el nivel secundario, sin que ninguno lo haya finalizado). En una de las ER visitadas, la cual se encuentra en un barrio relativamente céntrico y de clase media, sus alumnos están más cercanos a una posición de clase media baja, debido a que estos egresados viven en hogares de la zona cuyos padres tienen trabajos con cierto grado de formalidad, a la vez que sus trayectorias educativas son más prolongadas.

Generalmente, todos los jóvenes entrevistados quedaron fuera del sistema educativo por razones muy diversas que en ocasiones se dan conjuntamente, muchas de ellas ajenas a la escuela (enfermedades, discapacidades temporales, mudanzas, conflictos familiares, entre otros), mientras que otras podríamos decir que son propiamente escolares (llevarse muchas materias, tener problemas con profesores, quedarse libre).

De esta manera, diferentes "accidentes" vitales complicaron sus trayectorias escolares, en una institución que las piensa como recorridos estables. Ante ellos, la escuela parece no haber tenido respuestas o formas de acompañamiento para que las consecuencias de dichos "accidentes" no sean la exclusión o el retraso en el sistema. Martuccelli (2010) señala a estos "accidentes vitales" como una fuente de desestabilización de trayectorias los cuales son absorbidos de modos diferentes según la posición social y los soportes que detenta el individuo. De esta manera, más recursos permiten menos consecuencias "inmediatas".

En relación a la decisión de volver a estudiar podemos agrupar a estos jóvenes en cuatro grupos: quienes no han decidido dejar, tampoco deciden volver, simplemente retoman; los que buscan a través de la educación mejorar sus chances futuras; aquellos que lo hacen por una "decisión propia"; aquellos que vuelven por la familia o la pareja.

Aquí presentamos cierta esquematización que de ninguna manera pretende negar las mixturas que se dan entre los diferentes motivos que expresan estos jóvenes –por ejemplo, la enunciación de la familia en muchas ocasiones aparece

asociada a un relato de mejoramiento de las perspectivas de inserción laboral futura–.

Quienes no deciden dejar, tampoco deciden volver

Este grupo de egresados se diferencia del resto ya que no asumieron explícitamente la decisión de retomar sus estudios secundarios. Esto no quiere decir que hayan sido derivados por otras instancias que los obligaran a volver a la escuela, sino más bien al hecho de que nunca consideraron que la estaban "abandonando"; es decir, por alguna razón se "alejaron" de la escuela, pero siempre estuvo latente la idea de que en cualquier momento volverían.

Este alejamiento es algo que aparece con cierta recurrencia en las perspectivas de quienes no han finalizado la escolarización obligatoria, aludiendo a que "ahora no están asistiendo", más que a señalar que "la dejaron" (Sinisi *et al.*, 2010). Este alejamiento temporal de la escuela se da por estos "accidentes" vitales combinados con ciertas rigideces de la forma escolar y con los modos tradicionales de funcionar de la institución. Lo que desde los "números" estadísticos se muestra como deserción, ya que son registrados por el sistema como "salidos sin pase", desde la experiencia subjetiva de estos jóvenes es conceptualizado como una imposibilidad de asistir actualmente, pero que lo harán en cuanto puedan.

Esto se refleja en los casos de Manuel[7] (26 años, egresado Escuela 1) y Silvana (25 años, egresada Escuela 1), ya sea por una lesión en una pierna o por cálculos en la vesícula, pierden en dos años lectivos diferentes la asistencia regular al establecimiento, por ende, pasan a tener dos años de sobreedad para el sistema. David (23 años, egresado Escuela 5) queda libre por una situación familiar conflictiva, que lo lleva a dejar de asistir por semanas a la escuela, pero al poco tiempo desea retomar a través de otra institución sin mucho éxito. Jorge (22 años, egresado Escuela 4), un joven paraguayo que se trasladó en reiteradas ocasiones entre Paraguay y Argentina, señala que él nunca decidió dejar sino que el hecho de tener que acompañar a su madre con problemas de salud llevaba a que él viera afectada su trayectoria escolar.

Vale mencionar un aspecto común en estos casos que remite a la falta de "presión" por asistir al secundario -la ausencia de alguien que les señale que deben asistir o el no sentirse obligados por cierto mandato moral- conduce a que el "alejamiento" sea visto como una opción. Es probable que esta situación derive de la poca tradición familiar de asistencia al secundario, donde el mandato de asistencia obligatoria no pareciera tener la misma fortaleza que asume en otros sectores sociales con décadas de asistencia al nivel, como es el caso de las clases medias.

El imaginario de la educación como ascenso social

Un grupo de egresados señalan que su decisión de volver a estudiar estuvo dada básicamente porque el secundario es el requisito mínimo para poder insertarse en el mercado laboral y así evitar realizar los trabajos menos atractivos. Este relato se hace eco de la *obligatoriedad social* del nivel secundario, dada por diferentes procesos que marcan la necesidad de concluirlo (Tenti Fanfani, 2003). Esto se da a partir de dos situaciones: sea porque son jóvenes que ya han experimentado la precariedad del trabajo, sea porque la prefiguran, tal vez viendo las dificultades que gente cercana a ellos tiene para conseguir buenos trabajos sin haber finalizado el secundario. Es el caso de Marlen (24 años, egresada Escuela 5), cuya madre es empleada doméstica, quien señala que su vuelta al secundario se debió a que es lo mínimo que necesita para no terminar limpiando todo el día.

En reiteradas ocasiones, estos jóvenes de sectores populares, mientras están cursando la escuela secundaria, no alcanzan a percibir su utilidad. Es así que al no tener expectativas en torno a lo que la escuela puede brindarles para la inserción futura, tienden a abandonar e insertarse tempranamente en el mundo del trabajo. La precariedad que caracteriza al mercado laboral juvenil hace que pronto la desilusión en torno al trabajo se haga presente y se revaloricen los estudios, asumiendo el sentido más clásico como camino hacia la movilidad social ascendente. Las expectativas asociadas al trabajo, presentes al inicio de la carrera laboral, se disipan cuando una situación precaria, leída como transitoria, comienza

a ser vista como una condena de la cual tienen que buscar modos de escapar, llevando desde el entusiasmo al desencanto (Saraví, 2009).

Las bajas probabilidades que estos jóvenes ven de insertarse en puestos no precarios los lleva, por momentos, a idealizar el papel que juegan los estudios en el ascenso social y sobre todo, en la provisión de cierto trabajo ideal asociado con un tipo particular de empleo que actualmente ya no es el más generalizado: contrato estable, a largo plazo, de "lunes a viernes", cumpliendo un horario y recibiendo una buena remuneración. De este modo ven el título secundario como un pasaporte a ese tipo de empleo propio de una sociedad salarial (Castel, 1995), aquel que describía Sennett (2004) en *La corrosión del carácter*, el cual habilitaba una proyección a largo plazo, un crecimiento personal y la posibilidad de ascenso social intergeneracional.

Esta visión que busca reducir la "inconsistencia posicional" (Araujo y Martuccelli, 2010) se ve claramente en el relato de Marcos (25 años, egresado Escuela 3), quien tiene planes de seguir estudios superiores –en radiología-, no necesariamente por interés particular en la disciplina, sino claramente como una puerta de entrada para llegar a esa estabilidad que le brindaría el tener "una carrera":

> "Yo no quiero estar todo el tiempo en ventas... Una profesión no es lo mismo. (…) No es lo mismo ser mesero que ser un profesional ganando un sueldo fijo por mes. (…) quiero empezar los estudios. (…) me interesa lo que es la Medicina, pero no es lo mismo trabajar de ventas y estudiar que trabajar de radiólogo y estudiar. Yo empiezo de radiólogo para tener mi ingreso, mantener a la familia. Yo termino lo que es radiología, trabajo 6 horas, ponele, las otras 18 horas yo puedo estar tranquilamente estudiando Medicina…".

Es posible que ante este imaginario acerca de la educación la desilusión se haga presente cuando el título secundario no reditúa del modo como lo tenían pensado. La situación que atravesaba Santiago (24 años, egresado Escuela 5) al momento de realizar la entrevista lo refleja claramente. Su imaginario, fomentado por la escuela, le decía que el título le iba a permitir tener un trabajo administrativo, más estable, pero la realidad es que en ese momento no aparecía ningún trabajo, ni siquiera de cadete. Así como su experiencia en actividades de filmación no le

aportaba para insertarse laboralmente en otros rubros. Desocupado, sin dinero para capacitarse en su oficio y comprar equipos para dedicarse a eso, y sin experiencia para que lo contraten en otros trabajos, su situación parecía ser aún más desventajosa.

El imaginario en torno a la educación como vía para el ascenso social opera fuertemente como un ideal que aporta en el sostenimiento del proyecto de alcanzar una mayor estabilidad en el mercado laboral. Por otra parte, observamos la percepción de la titulación superior como garantía de protección laboral, lo cual en muchas ocasiones deja entrever cierta ingenuidad o desconocimiento de lo que implica poseer un título terciario o universitario, al igual que cierta idealización del trabajo profesional, al verlo como una vía directa de acceso al tipo de trabajos que desean.

"Fue por decisión propia"

Tres de los cuatro jóvenes entrevistados en la ER que atiende a jóvenes de sectores más cercanos a una clase media señalan que retomaron los estudios secundarios "por decisión propia", tomada como resultado de un "balance personal", de darse cuenta de lo que era mejor para ellos, o por verse reflejados en ciertas imágenes sociales a las que no deseaban parecerse, como la de un vecino "vago". Esta forma de enunciar las razones de su vuelta pareciera invisibilizar todo tipo de soportes que pudieran haber acompañado esa decisión.

Martuccelli (2007) señala una relación entre la visibilidad-invisibilidad de los soportes y las posiciones estructurales de los individuos, lo cual nos puede servir para pensar el modo en que estos jóvenes enuncian su vuelta a la escuela. La imagen valorada socialmente es la de aquel individuo que se sostiene por sí solo desde el interior, capacidad de carácter casi heroico, propia de cualidades personales que tienden a encontrarse con mayor frecuencia entre los sectores privilegiados. El autor señala que justamente porque son sostenidos por el exterior es que pueden tener la férrea sensación de que son ellos solos los que se sostienen y, por tanto, sus soportes se caracterizan por su invisibilidad. No hay individuo que

pueda vivir sin soportes, que se sostenga solo frente al mundo; es sólo cuando cuenta con los soportes externos suficientes que el individuo cree que se sostiene por sí solo y que lo hace por sus cualidades personales.

Podemos interpretar que esta frase utilizada por estos jóvenes, "volví por decisión propia", va en esta dirección, habiendo podido asumirla como totalmente individual porque contaban con otros soportes menos visibles que le daban una sensación de suspensión social. Ahora bien, uno puede rastrear otros elementos que pueden estar jugando, otros soportes heterogéneos, reales o imaginarios, que operaron en la decisión de estos jóvenes.

Justamente estos egresados se encuentran ubicados en una posición estructural más cercana a una clase media trabajadora, sector social donde el imaginario educativo está presente más tempranamente, en términos históricos, como mandato y obligación. Asimismo, las trayectorias educativas de sus padres son relativamente más prolongadas, iniciando varios de ellos el secundario y, en un caso, alcanzando un título terciario. Por otra parte, cuando observamos lo que motoriza esta decisión "individual" vemos que en general se asumen como en "oposición a": a los padres –"decían que no lo iba a terminar" (Santiago, 24 años, egresado Escuela 5)-; a integrantes de la familia que se constituyeron como "antimodelos" a los que no querían parecerse (Leandro, 21 años, egresado Escuela 5); a la imagen en la que se veía reflejado, la de un vecino treintañero que asumía el estereotipo de "vago" e "inmaduro" (Cristian, 22 años, egresado Escuela 5). De este modo, los soportes que apenas se vislumbran en los relatos de estos jóvenes cuentan con una menor visibilidad en sus formas de enunciación.

La apelación explícita a la familia y los seres queridos

Casi la mitad de los entrevistados hizo alusión a algún familiar o ser querido como intervinientes en la decisión de volver a estudiar, mostrándose éstos como centrales para ello. Madres, padres, hermanos, parejas, comienzan a jugar aquí un lugar importante en la asunción de esta decisión.

Algunos vuelven porque hubo una promesa que quieren honrar, mientras que otros señalan que lo hacen porque los padres siempre les han insistido que es lo

mejor para ellos. Vemos, pues, que la familia ocupa un lugar importante en estas decisiones, pero asociado en muchas ocasiones con la promesa de mejoras en la vida a partir del paso por la educación.

Mariela (25 años, egresada Escuela 1) alude a diferentes generaciones de su familia que estuvieron presentes a la hora de decidir retomar los estudios, por un lado su hermana menor, por el otro su madre y su abuela:

> "…mi objetivo era poder terminar la secundaria… porque como mi mamá no terminó la secundaria, llegó hasta séptimo… tengo una hermana de nueve años, mi objetivo era poder terminar al menos hasta quinto año y después poder ayudarla a ella… Mi abuela también… allá en Misiones llegaban las 11 y me decía tenés que bañarte, tenés que comer y ella me llevaba hasta la puerta del colegio para que yo no me vaya a otro lado…".

El caso de Francisco (25 años, egresado Escuela 1) también es característico. La situación familiar relacionada con la separación de sus padres es referenciada como la que desestabilizó en cierta medida la trayectoria escolar, pero es también la razón de su vuelta, particularmente la madre.

Otros egresados señalan a la pareja como la figura fuerte, que apuntala e incita la vuelta a la escuela. Elena (27 años, egresada Escuela 3) quien dejó la escuela porque quería trabajar, vuelve a ella por la insistencia de su marido y padre de su hijo:

> "…si yo no terminaba… [por mí] quedaba ahí. Fue él [el marido] también el que me corría al colegio cuando yo faltaba o no quería ir, él me sacaba… andate de acá. Nada y fue él…".

En otras ocasiones vuelven a estudiar juntos, en pareja. Alberto (24 años, egresado Escuela 4), un joven del interior de la Provincia de Buenos Aires, volvió junto a Marlen (24 años, egresada Escuela 5), su novia de entonces y madre de su hijo. En su relato, ella aparece como una persona clave para su integración, porque no sólo lo hace volver al colegio, sino que le enseña cómo manejarse en la ciudad:

> "…me trajo Marlén a mí. […] me empezó a enseñar, me acuerdo que me dijo que tenía que practicar más con el tema de la escritura, empezar a leer un poquito más (…) me anotó ella en el colegio, porque yo si sería por mi propia voluntad todavía estoy trabajando en el campo… ella fue la que me empujó a terminar de estudiar".

Por último, restaría mencionar a aquellos egresados que toman como referencia a su familia con el propósito de constituirse en una fuente de orgullo para ella. Si bien aparece soslayadamente en el caso de Mariela -para ayudar y ser modelo para su hermana menor-, y en el de Silvana -porque junto a su hermano menor, iban a ser los únicos de su familia en tener el título secundario-, en el caso de Nicolás (22 años, egresado Escuela 3) la fuente principal de motivación para volver a la escuela fue distinguirse y superar el nivel educativo que caracterizaba a su familia:

> "…Yo preferí estudiar más que nada porque en mi familia no hay ninguno que tenga el secundario. Ninguno. (…) más que nada me concentré más en eso porque no me gustaba mucho la familia, no había ninguno con secundario y bueno preferí eso. [Ser] el primero… Destacar en algo, con buena voluntad".

La familia aparece involucrada en la decisión de estos jóvenes de retomar los estudios, pero no siempre aparece referenciada del mismo modo. En algunos casos constituye el principal motivador, a partir de una promesa o de la insistencia de las generaciones mayores para continuar estudiando; en otros ya la propia familia constituida juega un rol relevante; por último, en tanto mecanismo de distinción y fuente de orgullo al interior del grupo familiar.

A pesar de estas formas diferentes en que aparece reseñada la familia, aquello que es posible observar en lo señalado hasta el momento es que los lazos familiares juegan un papel relevante en tanto soporte vital para los jóvenes, operando tanto como desestabilizador así como estabilizador de la trayectoria educativa. No está de más hacer hincapié en el hecho de que este lugar que ocupa la familia no implica necesariamente un modelo "tradicional" o "nuclear", el cual ha operado como modelo normativo y que aún hoy subyace en muchas ocasiones en las escuelas. Lo que pareciera relevante como soporte es la constitución de lazos de filiación, independientemente de las características de ese esquema familiar.

Los soportes comunitarios y religiosos

A medida que avanzábamos en las entrevistas de los distintos egresados, además de los soportes ya mencionados, observamos que algunos de estos jóvenes

remitían a otras esferas de integración y sociabilidad que colaborarían en el proceso de reinserción al sistema educativo; por un lado, la afiliación a ciertas iglesias, por el otro, la participación en actividades comunitarias en los barrios donde viven.

En relación con los soportes de corte religioso, dos egresados hicieron explícita alusión a su pertenencia a iglesias y, por tanto, su participación en actividades organizadas por estas instituciones.

Silvana (25 años, egresada Escuela 1) desde chica participa de las actividades organizadas por la parroquia católica de su barrio, la Villa 21 de Barracas, como en el grupo de exploradores y en cursos de cerámica. Incluso su participación se prolonga ya como profesora de este curso, luego de ser becada para formarse en un sindicato. Este trabajo aún lo tiene, junto a otro en una escuela secundaria que se abrió en la villa, la primera de la ciudad con orientación en deportes, trabajo que consiguió gracias a su labor allí. Su pertenencia a la iglesia también la ayudó en otras circunstancias como cuando los padres de la parroquia le consiguieron media beca en un colegio privado para que retome los estudios secundarios.

Nicolás (22 años, egresado Escuela 3) pertenece a una iglesia evangélica de su barrio, Villa Soldati. A los 15 años comienza a brindar su ayuda de modo voluntario en la iglesia, asistiendo a "los viejitos":

> "…tenía que levantarme más o menos 5 y media, 6 de la mañana, iba a un lugar donde se reunían viejitos… se le hablaba de la Palabra de Dios. Y bueno, yo servía el café, les hablaba, ponía los equipos, los micrófonos, arreglabas las guitarras, todas esas cosas, eh, cuando salíamos de excursión bueno yo tenía que estar ahí siempre… me gustaba hacerlo".

Situaciones similares describen otros egresados, pero en lugar de asistir a centros religiosos, lo hacen a espacios comunitarios en la zona donde viven. El caso de Irina (28 años, egresada Escuela 3) refleja claramente el papel relevante que las actividades comunitarias juegan en su vida familiar y laboral. Ella se crió junto a su familia en la Villa 15 de Mataderos, donde su madre tiene un comedor comunitario, en el cual colabora. Desde chica, junto a sus primas, participó en diferentes actividades y eventos organizados por centros culturales, formó parte de una murga, hizo "cursos pedagógicos". En el año 2000 realizó un curso de

recreación de tres años de duración que le permitió comenzar a trabajar en una serie de programas de recreación del Gobierno de la Ciudad. Todas estas actividades la han vuelto un referente en el barrio, lo cual, según ella, fue lo que le permitió hacerse un lugar en términos laborales.

A estos ejemplos se suma el caso de Elena (27 años, egresada Escuela 3), quien a partir de su relación de pareja forma parte activa de un comedor comunitario en la Villa 20. Este comedor fue creado hace 14 años por su suegro recientemente fallecido; ella y su marido lo sostienen para poder continuar dándoles diariamente el almuerzo, la merienda y la cena a alrededor de 400 personas.

Cuando observamos quiénes son los egresados que participan de este tipo de actividades vemos que en su totalidad son jóvenes que viven en villas de la ciudad. Esto consideramos que no es azaroso ya que el tipo de sociabilidad que se dan en estos barrios populares asume características diferentes a las que se registran en zonas urbanas más céntricas, en los que su población pertenece a sectores de clase media o clase media alta.

Denis Merklen (2010) señala que las transformaciones del Estado y la desarticulación de ciertas protecciones asociadas al empleo, llevan a una reconstitución de los mundos populares donde la inscripción territorial en el barrio opera como un "parche", un sustituto a la desafiliación sufrida. De este modo el barrio se volvió la base de estructuración de soportes sociales indispensables para quienes se desenganchaban del trabajo, los sindicatos y el entramado institucional.

Es posible inferir los efectos que otras actividades y esferas de integración, como las comunitarias, tienen en la labor de la escuela al observar cierta complementariedad entre estos diferentes espacios. Lo interesante es pensar los modos en que efectivamente se enlazan con la escuela, observando el tipo de "cualidades" o "disposiciones" personales que fomentan en estos jóvenes y sobre los cuales la escuela puede operar. Con esto queremos apuntar a la compatibilidad entre la disciplina escolar y el tipo de actividades que estos jóvenes realizan en el centro comunitario o religioso.

Los docentes de reingreso señalan que a estos chicos primero hubo que "volverlos estudiantes" (Tiramonti *et al.*, 2007). Basados en las historias escolares

de los que llegan a las ER y en la dificultad inicial que muestran algunos jóvenes en relación al comportamiento dentro de la escuela, las autoridades y docentes sostienen que una gran parte de la enseñanza está dirigida a que "aprendan a ser alumnos": el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución como atender en clase, respetar los horarios, no agredirse con los compañeros, son algunas de las pautas a que las escuelas dan mucha importancia al principio de la escolarización.

La forma escolar establece cierto modo de organización del trabajo que requiere de los diferentes actores determinadas pautas de conducta y el respeto a las normas que rigen el espacio escolar y que van conformando el "oficio del alumno" (Perrenoud, 2006), el cual da la posibilidad de sobrevivir en una organización de tipo burocrático. Asimismo, este conocimiento adquirido durante la escolarización es transferible a otros tipos de grupos u organizaciones.

Consideramos que aquí se da un proceso complejo donde los hábitos y conductas adquiridos en diferentes espacios colaboran con la labor de la ER. Quienes asisten a reingreso son jóvenes que en su gran mayoría no tuvieron dificultades para transitar por el nivel primario, aunque sí para adaptarse al nivel secundario, que demanda mayores niveles de autonomía por parte de los estudiantes y exige el respeto a ciertas pautas de convivencia.

En cierta medida, aquellas habilidades que estos jóvenes se ven obligados a aprender y sostener en el tiempo para poder participar de los espacios comunitarios y religiosos se vuelven "terreno fértil" para que la escuela inculque exitosamente el oficio del alumno en estos jóvenes. Estos soportes comunitarios colaboran en la generación de cierto *habitus* adaptable a las condiciones escolares. Lo que hacen en la escuela es parte de eso que ya pusieron en práctica previamente, tal vez de modo no tan esquematizado o pautado, pero definitivamente presente. De este modo, la disciplina, los horarios, el compromiso con una actividad, cierta constancia a lo largo del tiempo, son cualidades que van adquiriendo en estas esferas de integración religiosa y comunitaria que se vuelven recursos útiles para adaptarse a la escuela y de la cual ésta se vale para realizar su tarea de modo exitoso.

Ahora bien, así como colaboran en la readaptación de la escuela, no podemos negar que la legitimidad de cada uno de estos soportes es diferente a la que detenta el título secundario. La validez social que tiene cada una de estas esferas, por ejemplo, en términos de inserción laboral, claramente es diferente, lo que queda explícito cuando se señala al título secundario como la mínima credencial para conseguir un trabajo. Si bien los soportes comunitarios habilitan espacios –y Merklen (2010) lo marca claramente, en términos de la posibilidad de adquirir determinados recursos, incluso, conseguir puestos de trabajo o ingresos-, el contar con un título secundario les habilita oportunidades con mayores niveles de formalidad, así como la posibilidad de salir de las coordenadas del barrio.

Estos soportes no necesariamente garantizan, dentro de un marco es-tructural amplio, una plena inserción social y laboral a estos jóvenes, pero sí pue-den constituir una ventaja, cuando esos lazos construidos localmente en el barrio, que conforman un verdadero capital social, se combinan con la posesión de las credenciales educativas mínimas. Esta es la situación de estos egresados de las ER que, con el título secundario y las redes de inserción barrial, han logrado insertarse laboralmente en empleos con cierto grado de formalidad y estabilidad –estando incluso mejor posicionados que quienes asistían a la ER que atiende a una población más cercana a una clase media–.

Lo reseñado hasta aquí deja en evidencia la presencia de otro tipo de soportes, no sólo los familiares, que están presentes en las trayectorias de estos jóvenes egresados de las ER, que consideramos contribuyeron a su reinserción exitosa en el sistema. No sólo porque les permitieron hacer la reconversión previa de asumir la decisión de volver a estudiar, sino que constituyen parcialmente la "materia prima" sobre la que trabaja la escuela para modelarlos en tanto alumnos.

La necesidad de "soportes mínimos"

El punto de partida de este artículo se preguntaba acerca de las posibilidades que tienen los destinatarios de las políticas educativas de beneficiarse verdaderamente de ellas, buscando identificar las características de quiénes efectivamente lograron hacerlo en el caso de reingreso. De esta manera, explorar en las "ecologías

sociales" de los egresados de las ER, en tanto política educativa que busca la reintegración al sistema de quienes se encuentran excluidos de él, nos permitió ir delimitando un perfil de joven.

De esta manera, entre quienes egresaron identificamos ciertos soportes que motorizaron la decisión de retomar los estudios así como habrían permitido acompañar y sostener esa decisión durante el tiempo que demanda concretar dicha meta.

Así observamos que la familia aparece en la mayoría de los casos pero de modos diferentes: como una referencia explícita, ya sea a diferentes generaciones como a los propios cónyuges; o bien, como deseo de volverse fuente de orgullo siendo la obtención del título una forma de distinción. Incluso, en otras situaciones aparece la familia por oposición –ser diferente a ellos o desafiar la mirada de los que no los creían capaces de terminar la escuela–.

Otro soporte que aparece en los relatos juveniles es el del imaginario moderno de la educación, en tanto camino de ascenso social, legítimo para mejorar las condiciones de vida. Aquí se vuelve a la escuela una vez que se vivenció la precarización que afecta el mercado laboral juvenil; o bien, como opuesto a la imagen de vago, de la cual se pretende distanciar. En estos casos el imaginario educativo más clásico sigue operando y logra ser parcialmente efectivo ya que permite acceder a un mercado laboral con mayores grados de formalidad –aunque no garantiza una inserción segura–. Al mismo tiempo, la presencia de este imaginario va asociada con la visibilidad de la utilidad de los estudios secundarios, lo cual resulta crucial para concretar la apuesta de la escolarización.

Por último, resta señalar aquellos soportes comunitarios y religiosos de los que participan aquellos jóvenes entrevistados que viven en barrios populares. Esto no sorprende por los tipos de sociabilidad particulares que tienden a desarrollarse en los barrios más afectados por la desregulación de ciertas protecciones sociales y laborales. La cultura de los sectores populares ha tendido a priorizar entre sus valores lo relacional, dándole prioridad a lo colectivo por sobre lo individual -entre ellos la familia-, la localidad, la reciprocidad y el trabajo (Semán, 2006). Por tanto,

no sorprende encontrar estos elementos entre los soportes que se vislumbran al reconstruir las trayectorias individuales de estos jóvenes.

Podríamos hipotetizar que estos diferentes soportes colaboraron en la reversión de los resultados de la prueba escolar[8], la cual había sido afrontada en un principio de modo insatisfactorio, siendo los perdedores en el proceso de selección que ésta concreta. Pero la posibilidad de afrontarla nuevamente a través de las ER les permitió convertirse en los exitosos de esta nueva contienda escolar, diferenciándose de los que nuevamente quedaron en el camino.

El análisis realizado de las trayectorias de quienes egresaron de las ER nos permite identificar algunas características de los jóvenes que fueron "exitosos" en ella, vislumbrando ciertos límites de esta experiencia de escolarización secundaria, ya que pareciera logra incluir sólo a los "escolarizables", los que en cierta medida, en términos de Castel (2010), ya eran individuos en términos positivos.

Baudelot y Leclerq (2008) indican que las escuelas de la segunda oportunidad sólo pueden ser aprovechadas por aquellos que se han beneficiado con la primera, por tanto, no llegan a aquellos de menores recursos, que son quienes más lo necesitan. Algo similar pareciera darse en esta ocasión, donde vemos que las oportunidades pudieron ser aprovechadas por jóvenes que contaban con ciertos recursos y soportes, que le permitieron asumir la vuelta al secundario como un proyecto personal y que la ER ayudó a concretar por medio de un vínculo personalizado.

De esta manera, para poder asirse de los recursos que esta política les brindaba a estos jóvenes, así como para que las ER pudieran trabajar con ellos y sacar adelante su escolarización, ciertos soportes mínimos se vuelven imprescindibles. Pero no parecieran ser cualquier tipo de soportes, sino aquellos que congenian con las disposiciones que la escuela, en tanto institución moderna, les demanda. Es por ello que aquí observamos que el imaginario que valora la educación como medio social de progreso personal, así como la familia y la pertenencia a otras agencias comunitarias o religiosas, parecieran ser soportes adecuados para adaptarse a las pautas de estas instituciones.

Es así que el dispositivo de las ER parece ser efectivo con aquellos jóvenes que estaban en una "zona gris", que estaban excluidos del sistema educativo pero que se encontraban insertos en otros espacios sociales. Los "ganadores" de las ER son quienes contaban con los soportes "mínimos" necesarios para armar ese relato biográfico que justifica sus claudicaciones pasadas y sus redenciones presentes.

Recibido: 24/08/2015

Aprobado: 09/09/2015

Notas

[1] El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires crea entre los años 2004 y 2006, ocho escuelas de este tipo. Las mismas se ubican en su mayoría en la zona sur de la ciudad, la cual es la que presenta los indicadores sociodemográficos y educativos más desfavorables. Hay tres de estas escuelas que se ubican en zonas más céntricas, en barrios de clase media y media-alta.

[2] La ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción argentina en promulgar la obligatoriedad de todo el nivel medio en el año 2002 (Ley Nº 898/02). Recién en diciembre de 2006, con la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206/06) la condición de obligatoriedad se extiende a todo el territorio nacional.

[3] El formato de las ER posee las siguientes características estructurales: escuelas y clases de tamaño pequeño; la contratación docente por medio de cargos y no por las horas frente a los alumnos, presuponiendo así horas institucionales para trabajar en proyectos particulares, atender consultas o sostener charlas con los alumnos; el cursado por medio de trayectos formativos personalizados de un plan de estudios de cuatro niveles con las materias básicas del curriculum, aspecto novedoso que anula la promoción por año, instalando la promoción por materias, lo cual habilita que cada estudiante, en función de sus progresos, curse el plan de estudios de reingreso según sus necesidades y ritmo personal; espacios de tutorías, clases de apoyo y talleres. Un análisis pormenorizado del formato de estas escuelas puede encontrarse en: Nobile, 2012; Arroyo, Montes, Nobile, Sendón y Ziegler, 2008.

[4] El análisis que aquí se presenta deriva de mi investigación doctoral (Nobile, 2013), la cual se propuso analizar los vínculos entre docentes y alumnos en las ER, observando la incidencia de la dimensión emocional en los procesos de inclusión educativa, a partir de una perspectiva sociológica. Retoma los datos de dos instancias de trabajo de campo, una realizada en 2007 en cuatro de las ocho ER, en la que se realizaron 42 entrevistas semi-estructuradas a diferentes actores institucionales; una segunda instancia llevada a cabo en el año 2012 que está conformada por entrevistas en profundidad a 16 egresados de las ER de la muestra así como a 4 jóvenes que asistieron a ellas pero que no alcanzaron el título secundario allí.

[5] El trabajo de Merklen (2010), analiza las condiciones de individuación de los sectores populares en el conurbano bonaerense, dejando en evidencia los modos en que el barrio opera como un entramado relacional que constituye un soporte para la acción política de quienes viven en condiciones de marginalidad social.

[6] El trabajo de Benzecry (2012) sobre el fanático de la ópera y su apego afectivo a ella, bien puede constituir un ejemplo de un consumo cultural como soporte del individuo que brinda sentido a la existencia, aportando a la construcción del sujeto a partir de mecanismos de autoafirmación y autotrascendencia.

[7] Los nombres de los entrevistados han sido modificados con el propósito de preservar su anonimato.

[8] A fin de dar cuenta del proceso de individuación contemporáneo, el cual asume rasgos de singularización, Martuccelli (2010) desarrolla el concepto de "prueba estructural", la cual constituye desafíos históricos, socialmente producidos y desigualmente distribuidos, a los que todos los miembros de un colectivo deben enfrentarse, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles.

Bibliografía

ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. (2010) "La individuación y el trabajo de los individuos". *Educação e Pesquisa*, v. 36., 77-91.

ARROYO, M., MONTES, N., NOBILE, M., SENDÓN, M. A. y ZIEGLER, S. (2008) "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa* 30, Noviembre, 57-69.

BAUDELOT, C. y LECLERQ, F. (Dirs.) (2008) *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

BENZECRY, C. (2012) *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

CASTEL, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.

CASTEL, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CASTEL, R. y HAROCHE, C. (2003) *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí: conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Homo Sapiens, Rosario.

DUVOUX, N. (2009) "L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécifité et exemplarité de l'insertion". *Informations sociales*, 2009/6, núm. 156, 114-122. Disponible en: http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm

HARTLEY, D. (2007) "Personalization: The emerging revised code of education?". *Oxford Review of Education*, vol. 33, núm. 5, 629-642.

JACINTO, C. (Comp.) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo, Buenos Aires.

MACHADO PAIS, J. (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Anthropos, México.

MARTUCCELLI, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Losada, Buenos Aires.

MARTUCCELLI, D. (2010) "La individuación como macrosociología de la sociedad singularista". *Persona y sociedad*, Vol. XXIV, N° 3, 9-29. Disponible en: http://www.personaysociedad.cl/la-individuacion-como-macrosociologia-de-la-sociedad-singularista/.

MERKLEN, D. (2010) *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática*. Gorla, Buenos Aires.

MERKLEN, D. (2013) "Las dinámicas contemporáneas de la individuación" en CASTEL, R.; KESSLER, G.; MERKLEN, D. y MURARD, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós, Buenos Aires.

NOBILE, M. (2012) "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina". *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção* 11 (31), 206-232. Disponible en:

http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v11n31abril2012%20completo%20em%20pdf.pdf.

NOBILE, M. (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.* Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales-FLACSO, Argentina).

Disponible en: http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118

NOBILE, M. (2014) "Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 14. 68-80. Disponible en: http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/299/202

PERRENOUD, P. (2006) *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular, Madrid.

ROBLES, F. (2005) "Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión". *Revista Mad* 12. Disponible en: www.revistamad.uchile.cl/12/paper03.pdf

SARAVÍ, G. (2009) "Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social". *Revista CEPAL* 98, Agosto, 47-65.

SEMÁN, P. (2006) *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Gorla, Buenos Aires.

SENNETT, R. (2004) [2000] *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona.

SINISI, L., MONTESINOS, M. P. y SCHOO, S. (2010) "Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos" en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. FAHCE, La Plata.

SVAMPA, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2003) *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. IIPE – UNESCO, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. *et al*. (2007) *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa*. Fundación Carolina/FLACSO. Disponible en: www.flacso.org.ar/educacion

ZIEGLER, S. y NOBILE, M. (2014) "Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Nro. 63 (septiembre-octubre), Vol. XIX, 1091-1115.

El Programa "Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes" en la Provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales

The program "Secondary education and job training for youths" in the province of Corrientes from the perspective of institutional actors

Ana María D´Andrea[*]

Blanca Noelia Sobol[**]

María del Carmen Almirón[***]

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar, a partir de la opinión de los actores intervinientes en el programa "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes", los principales aspectos que en la etapa de adaptación operan como obstáculos o limitaciones y aquellos que se configuran como facilitadores.

El trabajo es el resultado de entrevistas en profundidad realizadas en agosto de 2012 a responsables jurisdiccionales y a los actores de una muestra intencional de instituciones de la provincia de Corrientes.

La evaluación que realizan los actores es positiva, principalmente, porque resulta una oferta que combina formación general y capacitación laboral. Además, este programa fortalece las instituciones a través de la formación de los docentes y la provisión de equipamiento. Pero se observa un hiato entre el diagnóstico de las necesidades del sector productivo y las demandas de los jóvenes.

Palabras Clave: Juventud; Políticas Públicas; Educación; Trabajo; Vulnerabilidad.

Abstract

The main goal of this article is to identify, in the opinion of the participants of the program "Secondary education and job training for youths", the critical issues during the implementation stage that operate as obstacles and facilitators.

The work is the result of in-depth interviews done in August 2012 with the regional program managers, and the actors from a selected sample of the centers in the province de Corrientes.

The overall assessment of the participants is positive; primarily, because the program overlaps a general education with vocational training. The program also strengthens institutions through teacher training and provision of equipment. But one hiatus is observed between the diagnosis of the needs of the productive sector and the demands of young people.

Key words: Youth; Public Policy; Education; Work; Vulnerability.

* Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
E-mail: anadandrea@gmail.com
** Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste.
E-mail: blancasobol@hotmail.com
*** Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.
E-mail: mcalmiron2@yahoo.com.ar

Introducción

El trabajo se enmarca en el proyecto "Políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes provenientes de sectores vulnerables de Chaco y Corrientes". Específicamente, en este artículo, se presenta una parte del estudio realizado acerca del programa "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes".

El programa mencionado está financiado con fondos de la República Argentina y de la Unión Europea y tiene como destinatarios a jóvenes de 18 a 29 años que no estudian ni trabajan. Busca contribuir a la mejora de sus capacidades de acceso al mundo del trabajo promoviendo la finalización de la educación secundaria articulada con la capacitación laboral. En Corrientes está a cargo de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y de Adultos que trabaja en forma coordinada con la Dirección de Educación Técnico Profesional. Las ofertas se encuentran en 14 parejas de instituciones. Estas parejas están formadas por un Centro de Educación Secundaria para Adultos (CESPA) y un Centro de Formación Profesional (FP). El joven beneficiario, una vez incluido en el programa, asiste simultáneamente a ambas instituciones.

El objetivo de este estudio es identificar, a partir de la opinión de los actores intervinientes, los principales aspectos que en la etapa de adaptación[1] operan como obstáculos o limitaciones y aquellos que se configuran como facilitadores para el logro de los objetivos propuestos por el programa.

Desde el punto de vista conceptual, el proyecto se apoya en una perspectiva de análisis que comprende a las políticas públicas como construcción social y enfatiza la relevancia de la instancia de la adaptación dentro de este proceso. Desde este enfoque entendemos que los programas y/o proyectos que derivan de las políticas públicas, constituyen el resultado de un juego de poder entre distintos actores o grupos que intervienen con diferentes recursos e intereses y que, consecuentemente, en el proceso de adaptación no responden siempre, ni de modo lineal, a las expectativas planteadas en la etapa de formulación. Los logros de los programas aparecen condicionados tanto por las estrategias metodológicas previstas en el diseño inicial, los estilos de gestión que se ponen en marcha en

tales procesos (situados en contextos históricos y espaciales específicos) así como por la manera en que se posicionan en él cada uno de los actores intervinientes.

Este trabajo es el resultado de entrevistas en profundidad realizadas a responsables jurisdiccionales del programa y a rectores, docentes y estudiantes de una muestra intencional de cuatro parejas de instituciones beneficiarias.

Desde el punto de vista teórico, este estudio se propone analizar la adaptación de políticas públicas que buscan el mejoramiento de los procesos de inclusión socio-educativa y laboral de los jóvenes. Entendemos que el mismo adquiere una importancia significativa en el momento actual, a la luz de las transformaciones dadas en los mercados laborales en las últimas décadas, los fenómenos crecientes de exclusión en este grupo etario y los paradigmas emergentes en investigación e intervención en relación con algunos campos temáticos que atraviesan transversalmente el objeto de estudio que se aborda.

El marco referencial se presenta en tres apartados. En primer lugar, se analizan cuantitativa y cualitativamente las características socioeducativas y labores de los jóvenes en general, en la Argentina, en el Nordeste del país y en Corrientes. En segundo lugar, se describen las políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes de sectores vulnerables tanto geográficamente -en los mismos ámbitos en los que se caracterizó a los jóvenes- como temporalmente. A continuación se describe el programa elegido "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes" y se lo ubica en el país y en la provincia de Corrientes.

Luego se presenta el dispositivo metodológico -la muestra y el instrumento-. Los resultados están organizados según las siguientes categorías: las experiencias educativas y laborales previas de los jóvenes, los motivos para retomar los estudios, las valoraciones de los distintos actores respecto al programa, la integración de las instituciones, la construcción de escenarios futuros y el género.

Características socioeducativas y laborales de los jóvenes

Los resultados de algunos estudios realizados en la región NEA -Nordeste Argentino- (Pérez Rubio, 2002; Barbetti, 2003) coinciden con la bibliografía (Diez de Medina, 2001; Weller, 2003) que describe y explica la evolución de los mercados

laborales en las dos últimas décadas en América Latina, donde se señala que a partir de la existencia de algunos fenómenos de carácter macroeconómico y social -tales como la crisis del Estado benefactor, la reestructuración productiva, la creciente internacionalización de la economía, los ajustes dentro del sector público, los nuevos mecanismos de la regulación de las relaciones laborales, las modificaciones en los procesos de trabajo en las empresas a partir de la incorporación de tecnología- se produjo un creciente desajuste entre la oferta y la demanda de trabajo y se configuró un nuevo tipo de mercado laboral caracterizado por su heterogeneidad y precariedad.

A pesar de que estos fenómenos constituyen una problemática común para un importante segmento de la población, los diagnósticos marcan que son los jóvenes quienes conforman uno de los grupos etarios con mayor grado de vulnerabilidad[2]: mayores índices de desempleo -durante períodos más prolongados-, acceso a ocupaciones con poca estabilidad, realizando tareas no calificadas, con escasas posibilidades de desarrollo, percibiendo bajos ingresos y sin recibir los beneficios sociales respectivos.

Los jóvenes actuales tienen, en promedio, mayor educación que sus padres, su aversión al riesgo es bastante menor, su militancia en la solidaridad y su altruismo son dominantes, sus capacidades y potencialidades, al ser masivas, se convierten en motor social (CELADE, 2000).

Además, el actual contexto económico se da en el marco de la globalización e integración de los mercados y de un mayor uso de las tecnologías de la información y del conocimiento, y es precisamente la juventud actual la generación más preparada para los cambios tecnológicos que caracterizan este mundo productivo contemporáneo (Dema, 2010).

Sin embargo, los niveles educativos de los jóvenes son incongruentes con la realidad de un mercado de trabajo restringido y tienen más tiempo de búsqueda laboral que los adultos (Weller, 2007; Pérez, 2008).

La ilusión meritocrática pierde fuerza y, en el mercado de trabajo, el capital social, los contactos personales y las recomendaciones, juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes. La exclusión laboral de aquellos que no cuentan

con este tipo de capital social refleja una marcada segmentación intrageneracional, la cual se profundiza a causa de las diferencias en la calidad de la educación a la que los jóvenes tienen acceso según su condición socioeconómica (Weller, 2007).

En la Argentina, entre los adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan, el mayor número se encuentra entre los que tienen niveles de ingresos per cápita familiares bajos. Esta tendencia se presenta en un porcentaje más alto en las mujeres a partir de los 18 años -10,15% para los varones y 28,57% para las mujeres- (Véase Tabla Nº 1).

De este modo se evidencia que lo ocurrido durante años en relación a determinados ritos y pasajes por distintas instituciones (la escuela, el trabajo, la partida del hogar de origen, etc.), que configuraban las trayectorias de la juventud a la adultez, hoy están en cuestión o cambian sin ayudar a conformar circuitos alternativos de inclusión social (Jacinto, 2000).

Contribuye a esto el hecho de que los nichos ocupacionales en que logran insertarse los jóvenes pobres son muy estrechos. Más allá de la falta de credenciales educativas, muy probablemente tampoco han adquirido, durante sus años de escolaridad, las competencias y habilidades básicas requeridas, ya que suelen acceder a circuitos educativos de baja calidad. Estos hechos, sumados a la aparente "sobreoferta" de jóvenes que han accedido al título de nivel secundario en un contexto de baja disponibilidad de puestos de trabajo, determinan que los segmentos más dinámicos del mercado laboral se cierren cada vez más para ellos y que sólo logren acceder a empleos precarios y "no calificantes" (Gallart, Jacinto y Suárez, 1996).

Otros aspectos, que se suman a la segmentación y a la escasez de credenciales y competencias, son la "marginación ecológica" y la carencia de capital cultural (manejo de determinados códigos lingüísticos e interactivos, por ejemplo) y de un capital social (redes sociales de las que puede provenir un empleo o una clientela) que favorezcan el ingreso a segmentos más selectivos del mercado de trabajo (Jacinto, 1996).

Braslavsky (1986) retrata a estos jóvenes como en un estado de "domesticidad excluyente", en referencia a su escasa participación en los ámbitos públicos de carácter educativo y laboral.

A la crisis del mercado de trabajo se suma el hecho de que estos jóvenes no encuentran espacios de socialización habituales para aquellos de otras clases sociales, como la escuela, el trabajo y el barrio. Esta situación se agudiza cuando las familias están desocupadas y en muchas ocasiones -dada las condiciones de existencia- se interrumpe el diálogo entre ellos respecto del futuro generándose situaciones de mayor vulnerabilidad (Farías, 2011).

Tabla Nº 1

Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no estudian y son económicamente inactivos por sexo y nivel de ingresos per cápita familiares (2012)

Hombre			**Mujer**		
30% inferior	**30% medio**	**40 % superior**	**30% inferior**	**30% medio**	**40 % superior**
10,15	7,01	5,06	28,57	16,41	6,89

Fuente: IIPE-UNESCO/OEI en base a Argentina INDEC EPH.

Si bien es posible identificar cierta diversidad nacional con respecto a las características ocupacionales de la población juvenil, se destaca el hecho de que la región NEA presenta las tasas más bajas de actividad (31,91% cuando el Gran Buenos Aires tiene el 62,05%), de empleo (33,37% mientras que el Gran Buenos Aires tiene el 51,06%) y desocupación (7,74% cuando la Región Pampeana tiene el 19,14%) (Véase Tabla Nº 2).

Teniendo en cuenta que la tasa de actividad se calcula como porcentaje entre la población económicamente activa (PEA) y la población total; y que a la PEA la integran las personas que tienen una ocupación o que sin tenerla la están buscando activamente (o sea está compuesta por la población ocupada[3] más la población desocupada[4]), podemos concluir que la tasa de inactividad es muy alta (64,08%) pero tampoco hay interés en buscar trabajo. Muchas pueden ser las causas de

estos resultados: el estudio, el cuidado de los hijos y del hogar, la resignación ante la falta de ofertas laborales, el desinterés.

Tabla Nº 2

Principales Tasas del Mercado laboral de jóvenes de 18 a 24 años por regiones. Cuarto Trimestre 2012

Región	Tasa de Actividad	Tasa de Empleo	Tasa de Desocupación	Tasa de Inactividad
Total aglomerados	52,83%	43,99%	16,73%	47,16%
Gran Buenos Aires	62.05%	51.06%	17,70%	61,15%
NOA	42,00%	35.96%	14,36%	57,99%
NEA	35,91%	33,37%	7,74%	64,08%
Cuyo	40,98%	37,44%	8,63%	59,01%
Pampeana	48,35%	39,09%	19,14%	51,64%
Patagónica	47,03%	39,96%	15,03%	52,96%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la EPH.

Si bien a nivel país, en los jóvenes de la región NEA se encuentran los valores más bajos en todas las tasas del mercado laboral, el aglomerado de Gran Resistencia resulta ser el más crítico, a partir de mostrar las tasas de actividad (25,27%) y empleo (24,39%) más bajas de toda la región, junto con una tasa de desocupación también significativamente baja (3,48%) (Véase Tabla Nº 3).

Corrientes, en cierta forma, es la que está en mejores condiciones en la región. Del grupo de adolescentes y jóvenes de bajos ingresos, los que sí estudian asisten, principalmente, a las ofertas de la modalidad EPJA (Educación Permanente para Jóvenes y Adultos). En la Tabla Nº 4 podemos observar la distribución de alumnos por sexo y por modalidad, tal cual lo presenta el Relevamiento Anual para la provincia de Corrientes. Si bien en porcentajes el número de estudiantes que asisten a la modalidad de EPJA no es significativo, sí lo es en números absolutos (17.494 estudiantes). También es posible observar que hay más mujeres que varones en la secundaria común (53,8%) y en Formación Profesional (65,1%).

Tabla Nº 3
Principales Tasas del Mercado laboral de jóvenes de 18 a 24 años por aglomerados de la Región Nea. Cuarto Trimestre 2012

Región	**Tasa de Actividad**	**Tasa de Empleo**	**Tasa de Desocupación**	**Tasa de Inactividad**
Total Región NEA	35.91%	33,37%	7,07%	64,08%
Posadas	49,43%	43,60%	11,79%	50.56%
Gran Resistencia	25,27%	24,39%	3,48%	74,72%
Corrientes	38,02%	35,40%	6,90%	61,97%
Formosa	33,13%	32,14%	3,00%	66,86%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la EPH.

Algunas investigaciones que abordan la significación de la asistencia escolar para los jóvenes pobres (Mekler, 1993; Duschatsky, 1998; Jacinto y otros, 1999) muestran que la escuela es valorada como un espacio simbólico de inclusión social. La escuela, en todo caso, es el mejor lugar hasta que el joven tenga edad suficiente para trabajar (Jacinto, 2000) o un espacio de moratoria hasta que consiga trabajo.

Aunque sigue existiendo relación inversa entre nivel educativo y desempleo, el valor de la educación disminuye para los jóvenes. La escolaridad ya no significa movilidad social ascendente porque, en un contexto de crisis de empleo, la inserción laboral depende cada vez menos de la educación formal y cada vez más del capital social (Jacinto, 2000).

Tabla Nº 4

Provincia de Corrientes. Alumnos por sexo y modalidad (2012)

	Total	*% de mujeres*
Educación común (Secundaria)	*98.160*	*53,80*
EPJA (Secundaria)	*17.494*	*49,50*
Formación profesional	*17.665*	*65,10*

Fuente: Elaboración propia a partir del Relevamiento Anual

Políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes de sectores vulnerables

Coincidimos con Casal (1996) en que los elementos claves para el análisis de la transición de los jóvenes a la vida activa son: por un lado, *la dimensión biográfica de los jóvenes* -quienes construyen determinadas trayectorias vitales a partir de elecciones y decisiones racionales, pero bajo determinaciones del entorno próximo, estructurales del contexto amplio, y otras de orden cultural y simbólico- y, por el otro, *la dimensión política del Estado y sus instituciones* (que son quienes definen e implementan dichos itinerarios e intervienen en ellos a través de diferentes dispositivos).

En esta segunda dimensión analítica está centrado este estudio para posteriormente dedicarnos a las trayectorias socioeducativas y laborales de los jóvenes. En el camino transitado por las políticas de formación para el trabajo se identifican en la literatura dos períodos bien marcados (Ibarrola, 1999; Vera, 2009).

El primer período se extiende entre las décadas del ´50 y del ´70 del siglo XX y está caracterizado por el surgimiento y desarrollo de Sistemas Nacionales de Formación Profesional e Institutos Nacionales de Formación Profesional, que tenían a su cargo el diseño y ejecución de las políticas de formación. Paralelamente, en algunos países como Argentina y México, se fue desarrollando un amplio sistema de educación técnica. Nuestro país conformó un sistema homogéneo, basado en la enseñanza de nivel secundario, coordinado por un Consejo Nacional de Educación Técnica. En sus comienzos, estos sistemas estaban dirigidos a los hijos de trabajadores que no alcanzarían nunca el ingreso a la universidad.

La educación de adultos surgió en América Latina por la necesidad de reducir el analfabetismo y proporcionar una educación básica a toda la población que no terminaba la escuela primaria. En algunos países, incorporó elementos de la formación profesional.

En la segunda etapa, a partir de la década del´80, surgió un nuevo paradigma de formación profesional: se abandonó la noción tradicional de especialización y se la reemplazó por la idea de competencias. El concepto de competencia pretende:

- integrar el saber con el saber hacer;

- hacer más corta la distancia entre la calificación y el desempeño laboral;
- constituir una base para reconocer, acreditar y certificar las capacidades de los individuos, independientemente de las vías, formas o tiempos en que las hubieran adquirido;
- enfrentar con esa lógica la exclusividad del certificado escolar como criterio de selectividad en el mercado de trabajo (Ibarrola, 2004).

A partir de esa década (la del´80), no basta sólo con transmitir determinadas habilidades manuales y conocimientos técnicos, sino que la dinámica del trabajo exige al sujeto contar con un conjunto tanto de competencias básicas (iniciativa, creatividad, trabajo en equipo), como las de carácter más técnico o específico. Desaparece la noción de una formación técnica inicial suficiente para desenvolverse en el mercado laboral durante toda la vida, para dar paso a la concepción de una educación permanente. Los actores de la formación se multiplican y se diversifican. Los Ministerios de Educación desarrollan nuevas formas de interacción con los Ministerios de Trabajo. Otros Ministerios participan de la formación (Ministerios de Desarrollo, Planificación, Economía). Las empresas se constituyen en agentes de formación permanente y crean alianzas entre ellas o con las universidades, los sindicatos, las instituciones de formación profesional tradicionales y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Ante la multiplicación y diversificación de actores que participan en la formación, el Estado busca construir sistemas nacionales de formación profesional con el fin de enfrentar los desafíos que plantea la heterogeneidad: evitar las divisiones, garantizar la equidad, asegurar la articulación entre las políticas de formación y las políticas de desarrollo, acumular y sistematizar experiencias y nuevos conocimientos. Los costos de formación para el trabajo son asumidos en forma compartida por el sector público y el sector privado. Los recursos públicos sostienen principalmente el sistema educativo y financian, a través de diferentes modalidades y estrategias, programas de formación profesional. Los aportes del sector privado toman forma a través de empresas que ofrecen capacitación a sus trabajadores, y a través del pago directo que los individuos realizan en el mercado de formación.

En los últimos tiempos, la capacitación laboral y los subsidios de apoyo a microemprendimientos dominaron la escena. Más recientemente se ha empezado a reconocer, dentro de las políticas de apoyo a la transición, no sólo a las políticas activas de empleo y formación profesional sino también a los dispositivos de apoyo a la finalización de la secundaria.

Es posible señalar un viraje de las políticas públicas en la materia, con al menos tres rasgos distintivos:

- Una comprensión más sistemática de las relaciones entre un modelo socioproductivo generador de empleo y las oportunidades de los jóvenes.
- Una promoción fuerte de la mayor escolarización formal y medidas en pos del mejoramiento de la calidad del empleo.
- Una mayor apuesta al fortalecimiento de la institucionalización permanente, es decir, a mejorar la calidad de los servicios educativos y formativos, y al desarrollo de redes de actores con esa finalidad (Jacinto, 2010).

No obstante, señala la misma autora, continúan persistiendo visiones individualizantes de la problemática y segmentaciones. Asimismo, se observa una dispersión de intervenciones y poco contacto con el mercado de trabajo, así como superposición de programas que actúan en el mismo territorio.

Por su parte, Salvia (2013), aunque también advierte algunas transformaciones en las intervenciones, sostiene que la evidencia hasta ahora reunida muestra que estas iniciativas no habrían implicado por sí mismas un cambio cualitativo en el diagnóstico ni en los resultados. Tampoco se registraría una mayor capacidad pública para extender los beneficios de tales políticas hacia los sectores más excluidos.

Además de los estudios antes mencionados, es profusa la literatura que analiza planes, programas y proyectos de formación para el trabajo destinados a jóvenes de sectores vulnerables en diferentes países de América Latina (Dávila y Honores, 2003; Abdala, 2004; Lasida, 2004; Villar, 2006; Hernández, 2007; Gutiérrez Espeleta, 2007; Gutiérrez Domínguez, 2008; entre otros). Si bien los mismos tienen distintos objetivos específicos, en sus análisis señalan la complejidad que supone

la articulación de diferentes actores en este tipo de experiencias así como algunas distancias entre la letra del diseño y lo que efectivamente ocurre en la adaptación. Señalamientos en esta misma línea se advierten en investigaciones realizadas a nivel nacional (Murrielo, 1995; Jacinto, 2000; 2004; 2010; Barbetti, 2007; 2010; Martin, 2007; Farías, 2011). Algunos trabajos toman como objeto de estudio el "Proyecto Joven" (Murrielo, 1995; Jacinto, 2004; Barbetti, 2010), otros el programa "Incluir" (Barbetti, 2010, Farías, 2011), el programa "Jóvenes con más y mejor trabajo" (Barbetti, 2010) y otros el programa "Manos a la obra" (Farías, 2011).

El diseño y adaptación de acciones bajo formato de programas y proyectos es presentado como una función neutral, no política, desarrollada por técnicos tendientes al logro de objetivos del Estado (Diez, 2006). Sin embargo, se observan diferentes maneras de apropiación, resistencia y negación de las políticas públicas en los distintos niveles de ejecución. Tanto factores objetivos como subjetivos contribuyen a la adaptación y resignificación de lo dispuesto a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. En este sentido, el interjuego de los procesos de control y de apropiación, retomados de Ezpeleta y Rockwell (1985), permite dar cuenta de la vinculación entre la vida cotidiana en las escuelas y otros contextos sociales. Este enfoque hace posible reconocer, a partir de una conceptualización dinámica de sujeto, que éstos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible (Montesinos y Sinisi, 2009).

Así, se evidencian diversas modalidades y formas en que se produce la adaptación, surcadas por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, etc. que entran a jugar de manera no predecible y que les otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de adaptación de programas (Montesinos y Sinisi, 2009).

Particularmente, para este trabajo, consideraremos el programa "Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes" que se está desarrollando en la provincia de Corrientes.

El programa elegido: Educación media y formación para el trabajo para jóvenes

Este programa propuesto por la Unión Europea (UE), en Argentina, tiene tres líneas de financiamiento: la Unidad de Financiamiento Internacional (UFI), una contraparte Nacional y la fuente del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). Se ejecuta en dos fases. La Fase I (agosto de 2008-agosto de 2011) que involucra a 11 provincias, la Fase II (septiembre de 2011-septiembre de 2015) en la que participan 14 provincias. Corrientes participó y participa en ambas fases.

El mismo tiene como propósito cumplir con lo establecido en el artículo 138 de la Ley de Educación Nacional[5] y despliega sus actividades en función de los acuerdos de la Mesa Federal de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, se nutre con las acciones que se vienen realizando en el marco de la implementación de la Ley de Educación Técnico Profesional por el INET.

En Corrientes está a cargo de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y de Adultos, que trabaja en forma articulada con la Dirección de Educación Técnica. Las sedes son 14 parejas de instituciones constituidas por un CESPA y un Centro de FP.

Se mantiene la carga horaria de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) y se incrementa en una hora diaria para FP, pero para facilitar la movilidad se dispuso que cuatros días estén en el CESPA y un día en el Centro de FP. Al terminar el primer año del CESPA se le daría el primer nivel de certificación de FP (ayudante) y al culminar los tres años del CESPA, se le daría el segundo nivel de certificación de FP (auxiliar, el tercer nivel es el de operador). A fines del 2014 terminó sus estudios la primera promoción de beneficiarios.

Los beneficiarios son los jóvenes de 18 a 29 años con estudios primarios completos que no estudian ni trabajan.

El programa se propone los siguientes objetivos:

- Contribuir a la mejora de las capacidades de acceso al mundo del trabajo de estos jóvenes.
- Promover la finalización de la educación secundaria y la capacitación laboral, ampliando el acceso a ofertas educativas de calidad.

Como estrategias de intervención, promueve:

- Becas para los jóvenes.
- Foros de consulta al sector productivo y a otros actores sociales para la priorización de perfiles profesionales.
- Capacitación de tutores, profesores, docentes y asistentes técnicos administrativos.
- Provisión de equipamiento y mobiliario para sedes de educación de jóvenes.
- Planes de Mejora para los Centros de FP y/o de capacitación laboral seleccionados para el programa.
- Readecuación de espacios físicos de Centros de FP y/o de capacitación laboral según normas federales.

Metodología

El objetivo de este trabajo es identificar, a partir de la opinión de los actores intervinientes, los principales aspectos que en la etapa de adaptación operan como obstáculos o limitaciones y aquellos que se configuran como facilitadores para el logro de los propósitos del programa.

El enfoque adoptado se apoya en una concepción teórica que revaloriza la perspectiva de los actores en la construcción de la sociedad. La visión según la cual las políticas se diseñan, se ejecutan y luego se evalúan los resultados, resulta estrecha si no tiene en cuenta que los actores interviniendo se comportan según sus expectativas y estrategias (Marchand, 1995).

Para alcanzar el objetivo propuesto, se entrevistó a dos responsables jurisdiccionales. Luego se seleccionó una muestra intencional de cuatro parejas de instituciones diferentes en cuanto a su ubicación geográfica (dos de la ciudad Capital –una pareja del centro y otra de la periferia- y dos del interior -una del este

de la provincia, del Departamento de Santo Tomé y otra del centro, del Departamento de Saladas-), al tipo de oferta de perfiles profesionales de los Centros de FP (construcciones, electricidad, soldadura, instalaciones de aire acondicionado, gastronomía, textil-indumentaria, operador en informática para la administración y gestión, carpintería), las historias (antiguas y recientes), la matrícula y los resultados (exitosos y no exitosos).

A su vez, dentro de cada pareja de instituciones, se entrevistó a los rectores, a dos profesores del CESPA, a dos maestros de taller del Centro de FP y a cuatro estudiantes (dos varones y dos mujeres, dos de primero y dos de segundo).

Una vez que se establecieron los criterios, se consultó con los funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación para la selección de las parejas de instituciones y luego con los rectores de las escuelas para la selección de los docentes y los estudiantes. Al respecto cabe aclarar que el resultado fue una negociación de todas las partes porque en ninguno de los casos los interesados querían mostrar resultados "no exitosos". No obstante, el equipo de investigación intentó mantener los criterios de selección. Y aunque se consiguió acceder a la muestra de parejas de instituciones; por distintos motivos, no se pudo concretar el número previsto para la muestra de actores, resultando entrevistados: dos (2) responsables jurisdiccionales, siete (7) rectores, catorce (14) docentes, una (1) preceptora y veinticuatro (24) estudiantes. El trabajo de campo se realizó en agosto del 2012.

Resultados y discusión

1. Experiencias educativas previas de los estudiantes

Los destinatarios de la EPJA se caracterizan por la heterogeneidad en relación a las edades, las experiencias educativas previas, los motivos de abandono, las trayectorias educativas personales y las motivaciones.

Como dice Jacinto (2000), estos jóvenes manifiestan condiciones de precariedad en sus trayectorias educativas desde el inicio: acceso a circuitos educativos de baja calidad desde la escolaridad primaria, configuran una relación con la escuela caracterizada por la repitencia, los bajos logros y, frecuentemente, el abandono prematuro.

Salvo uno de los estudiantes entrevistados, todos los demás señalaron que hicieron uno, dos o tres años en la escuela secundaria común. Algunos abandonaron por cuestiones familiares, principalmente las mujeres, ya sea por casamiento o por embarazo; otros abandonaron por motivos laborales, otros por migración y unos pocos por falta de motivación. Algunos nunca abandonaron. Como nos dijo uno de ellos: *"Yo nunca abandoné. Repetí, repetí, repetí y no me dejaron inscribir más en la escuela secundaria común".*

Dubet y Martuccelli (1998) hacen referencia a procesos de *"destilación fraccionada"* que tienen lugar dentro de la escuela secundaria, diferenciándose de lo que ocurría décadas atrás cuando la selección operaba con mayor énfasis en el ingreso.

2. Motivos de los estudiantes para retomar los estudios

La mayoría de los estudiantes entrevistados señala, como principal motivo para retomar los estudios, la importancia de la acreditación. Algunos la asocian a la posibilidad del acceso al mundo del trabajo o al mejoramiento del que ya tienen y otros al poder continuar con estudios superiores.

En segundo lugar aparece la realización personal. Esto se nota principalmente en las mujeres, así como la alusión a los hijos. Algunas madres decidieron retomar sus estudios porque los hijos ya están grandes y otras para darles el ejemplo a sus descendientes. Los estudiantes del género masculino, cuando nombran a la familia, lo hacen para señalar que fueron sus parejas o sus hermanos quienes les sugirieron seguir estudiando.

En un trabajo de investigación similar realizado por Gutiérrez Espeleta (2007) en Costa Rica, la autora encontró que hombres y mujeres le atribuyen significados diferentes a la educación. Mientras para los hombres "*es suma*", para la mujer "*es multiplicación*", "*en tanto la función cultural asignada a la mujer es de responsable de la crianza de los hijos (lo que incluye la educación)*" (p. 22).

3. Experiencias laborales de los estudiantes

Les preguntamos sobre el trabajo no solamente a los estudiantes sino también a los docentes respecto a los alumnos. Los docentes dicen que la mayoría de los estudiantes trabajan muchas horas aunque en empleos informales. Y consideran

que es el principal motivo por el que se duermen en clase, faltan o abandonan sus estudios.

Sin embargo muchos estudiantes no trabajan. Los que lo hacen se desempeñan principalmente en trabajos con mucho requerimiento corporal, poca remuneración y alta rotación. Las mujeres son empleadas domésticas y los varones hacen "changas" gracias a lo aprendido en el Centro de FP (electricidad, soldadura, instalaciones de aire acondicionado, carpintería, etc.). Algunas estudiantes de escuelas de la Capital venden ropa a domicilio y algunos estudiantes de escuelas del interior trabajan en aserraderos y en tareas agrícolas.

Resultados similares fueron encontrados por Gutiérrez Espeleta (2007) y por Farías (2011). Dice Gutiérrez Espeleta (2007) que a las mujeres se les dificulta más conseguir trabajo y, si logran insertarse, la tendencia es hacerlo en servicios personales, como dependientes, trabajos domésticos, meseras; mientras que los hombres se ubican en oficios que demandan mayor fuerza física como mecánicos, tapicería, ebanistería, etc. Hay una leve tendencia por parte de los hombres a insertarse en el mundo del trabajo antes que las mujeres; inclusive, tienden a abandonar la formación porque sienten que ya han aprendido lo suficiente.

4. Aspectos positivos del programa

El principal aspecto positivo que encuentran los actores de los diferentes estratos es la doble acreditación. Los docentes son quienes más valoraron esta posibilidad aduciendo que, en algunos casos, *"los estudiantes todavía no se dan cuenta"*. Del título y la certificación, consideran más valioso el primero, el de secundaria pues, como dicen los jóvenes, "*ahora te piden el título de secundaria y saber computación*".

En segundo lugar, los estudiantes valoran sus propios aprendizajes. Y, comparando ambas instituciones, dicen que aprenden más en el Centro de FP que en la secundaria. Ilustrativa es la frase de uno de ellos "*en la secundaria vamos a estudiar y en el taller vamos a aprender*". A diferencia de lo que piensan algunos docentes -que el CESPA es un lugar de contención afectiva-, los estudiantes privilegian la enseñanza de los profesores. Ninguno habla de contención afectiva. En todo caso, hablan de contención pero académica cuando valoran la flexibilidad

en los horarios y en el régimen de asistencia. Algo que permiten los profesores pero de lo cual se quejan después es que la falta de regularidad les impide la enseñanza continua.

En este punto reside una de las potencialidades del proyecto respecto al impacto en los jóvenes. Por el hecho de brindar posibilidades de aprendizaje a jóvenes con baja autoestima, crear las condiciones para el aumento de la confianza en sí mismo y en sus posibilidades de aprendizaje. La percepción positiva de las propias potencialidades es una de las bases actitudinales de la puesta en práctica de distintos tipos de saberes. Resultados similares fueron encontrados por Jacinto (1997) respecto al "Proyecto Joven" y por Farías (2011) respecto a los programas "Incluir" y "Manos a la obra". Al respecto, señala Farías (2011) que un técnico de este último programa comentaba que se había logrado instalar en los jóvenes la conciencia de la necesidad de educarse, que si bien no había una relación directa con finalizar la escuela y conseguir un trabajo, sí se visualizaba estar en condiciones de tener mejores oportunidades. En este sentido, el tránsito por la escuela modifica otras esferas de la vida personal y comunitaria de estos jóvenes.

Gagliano (2006) señala que:

> "nuestra sociedad ha tornado problemática la filiación simbólica de sus hijos. Se los recibe como perlas provenientes de mundos profundos y creativos pero faltan los hilos que los inscriban en totalidades mayores, donde sus voces singulares/corales pudieran escucharse. La "cuestión social" de la filiación no es un problema estrictamente educativo. La escuela puede configurar nuevas filiaciones sobre la superficie ya escrita de otras, basales y originarias. Sin éstas, presentes y vivas, la tarea de educar sistemáticamente pierde vigencia histórica" (p.p. 111-112).

En tercer lugar, los estudiantes también valoran positivamente la infraestructura y el equipamiento de los Centros de FP. Al respecto, quienes hicimos el trabajo de campo notamos la diferencia entre ambas instituciones. La escuela secundaria para jóvenes y adultos funciona, en la mayoría de los casos, en un edificio prestado, donde de día se ocupa para una primaria o secundaria. Por ende, el mobiliario está adaptado a niños y adolescentes. En casi todos los casos los muebles están desvencijados, rotos, rayados, con algún desperfecto. No hay dos mesas o dos sillas iguales. Las paredes, en general, están adornadas con afiches alusivos,

productos del trabajo infantil o adolescente pero detrás de ellos se notan los graffitis. Los docentes dicen que *"siempre los beneficios son para la escuela común"*. En cambio, los Centros de FP se vieron favorecidos en los últimos años por el financiamiento del INET. Los edificios tienen arreglos importantes -en algunos casos, son los propios estudiantes quienes los mantienen-, los muebles también son fabricados o arreglados por ellos y el equipamiento de los talleres está bastante actualizado respecto a otros años. Esto también favoreció la permanencia de los destinatarios del programa. Según señala la mayoría de los docentes, cumplen más la asistencia en el Centro de FP que en la escuela secundaria. En algunos casos, hasta se visten mejor para asistir a aquella institución.

Otro aspecto que los estudiantes consideran positivo es la provisión de la mochila y los útiles escolares, elementos destinados al trabajo en la escuela secundaria.

Si bien las políticas focalizadas tienden a diferenciar la población entre beneficiarios y no beneficiarios (Diez, 2006), con este programa se puede advertir que muchos estudiantes que ya no tienen la edad para ser beneficiarios, acceden a los cursos con sus compañeros y utilizan el equipamiento que reciben las instituciones. Solamente están al margen en cuanto a la recepción de becas, la mochila y los útiles escolares. En este sentido, consideramos que este programa fortalece las instituciones porque deja capacidad instalada a través del equipamiento que provee a los CESPA y a los Centros de FP y la capacitación de sus docentes.

5. Aspectos negativos del programa

En cuanto a los aspectos negativos, la mayoría de los docentes se queja de la poca asistencia de los estudiantes. Dicen que *"todo el tiempo están luchando contra el abandono… hasta van a las casas a buscarlos"*. Agregan que comúnmente después de las vacaciones de invierno se sabe quiénes siguen y quiénes no. Esta situación se agrava en el caso de la enseñanza y el aprendizaje en los talleres. Tanto docentes como estudiantes dicen que sólo van un día y pocas horas como para adquirir una habilidad. Si a esto se suman los feriados, los paros y las suspensiones

de clases, casi no quedan días de clase. Un estudiante nos decía que *"siempre están empezando de nuevo porque hay compañeros que casi no van*".

Los docentes atribuyen la no asistencia escolar a causas externas en las que reconocen las razones sociales de esta situación. Algunos estudiantes mencionan causas internas, propias de la institución educativa que opera con mecanismos de exclusión, principalmente a través de los profesores. Quienes ya asistieron a la escuela secundaria común, advierten los circuitos diferenciados de calidad y reconocen, como ya nos explicaran Bourdieu y Passeron (2009) que la certificación será jurídicamente la misma pero no tendrá el mismo valor.

Por otra parte, los docentes señalan la decepción que produjo que no le dieran las becas a los estudiantes. Dicen que son necesarias primero para los materiales indispensables para el aprendizaje en los talleres y, en el caso de la ciudad Capital, para la movilidad. Según este grupo de actores, muchos estudiantes se inscribieron con la promesa de las becas. Como señalamos anteriormente, recibieron una mochila con útiles escolares y un pen drive, elementos necesarios para la escuela secundaria, pero requieren de otros para el trabajo en el taller que son más caros. Con respecto a la pareja de instituciones que funciona en el centro de la Capital asisten estudiantes que viven en la periferia de la ciudad, lo que les demanda muchos gastos de movilidad tanto en términos económicos como temporales. Esto también sucede en las escuelas del interior, ya que algunos estudiantes trabajan en el ámbito rural y tienen que trasladarse muchos kilómetros hasta la institución. Resultados similares fueron encontrados Jacinto (1997) respecto al "Programa Joven" y por Farías (2011) respecto a los programas "Incluir" y "Manos a la obra". Jacinto (1997) habla de una "marginación ecológica" respecto a estos jóvenes que "viven en zonas alejadas, de difícil acceso, con baja infraestructura de servicios y mal comunicadas a través de medios de transporte que, además, resultan caros" (p.61).

Otro aspecto negativo es la discrepancia entre las ofertas de perfiles profesionales que propone el Centro de FP y los intereses de los estudiantes. Vale aclarar que las ofertas surgieron de un diagnóstico realizado por el Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción (COPETyP), cuyos resultados

arrojaron que en la provincia había que desarrollar principalmente aquellos oficios vinculados a la rama forestal y gastronómica. Es así que muchos de los Centros de FP ofrecieron en sus primeros años Carpintería y Gastronomía. Estos oficios están muy orientados por el género, o sea, los adultos piensan que la Carpintería es para los varones y la Gastronomía para las mujeres. Contrariamente a lo esperado, en una localidad, las mujeres no quisieron seguir la carrera de Gastronomía y se inclinaron por la Carpintería. Para el segundo año, la mayoría de las instituciones hicieron un diagnóstico de las demandas de la población juvenil y encontraron que la mayoría prefería el curso de Operador en Informática para la Administración y la Gestión (OIAG). Entonces, propusieron esta oferta para la segunda cohorte, contra su voluntad, ya que, como nos dijo un rector: "*La computación no es un fin sino un medio*".

Algunos autores han cuestionado que la oferta de formación laboral está orientada sólo por la demanda del mercado laboral (De Moura Castro, 1995). Otros han objetado la falta de realización de una evaluación y priorización de áreas en el presente y en el futuro próximo (Murrielo, 1995). Hasta ahora no hemos encontrado autores que sugieran la atención a la demanda de los destinatarios.

El principal aspecto negativo que los estudiantes comparten con los profesores es la falta de *netbooks*. La masificación de la entrega de las mismas en el secundario común está produciendo un cambio en la cultura juvenil que afecta a todos los estratos sociales. Quienes principalmente reclaman las *netbooks* son los estudiantes que están haciendo la carrera de OIAG en los Centros de FP. Pero también los docentes porque se beneficiaron con un curso de capacitación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte del programa que no pudieron ponerlo en práctica, algunos porque no tenían computadoras personales y otros porque sus estudiantes eran quienes no tenían. Encontramos unos pocos estudiantes que sí disponían de ellas. Eran algunos que habían cursado hace poco la secundaria común y se vieron beneficiados de esa manera. Pero también pedían *netbooks* para sus compañeros ya que el docente no podía hacer nada si sólo dos o tres estudiantes tenían las suyas y el resto no.

Un grupo de diez (10) computadoras con sus periféricos fue donado por el programa para cada pareja de instituciones. La jurisdicción dispuso que siete (7) fueran destinadas a los CESPA, considerando que los Centros de FP disponían de un equipamiento informático bastante actualizado. Sin embargo, en la mayoría de los CESPA estas máquinas están guardadas y todavía embaladas porque no disponen de un espacio propio en el edificio en el que dan clases.

Los directivos y algunos docentes señalan como otro aspecto negativo la falta de acompañamiento del equipo jurisdiccional. Al respecto, si bien la mayoría está conforme con el programa, dicen que muchas veces se encuentran con la disyuntiva de *"no saber qué hacer, qué camino tomar, qué decidir".*

Otra cuestión a tener en cuenta en la modalidad EPJA es que cada vez la población tiene más jóvenes que adultos. En la provincia, el promedio de edad es de 18 años (D'Andrea, 2011). Entonces, empiezan a aparecer los mismos problemas de disciplina de la escuela secundaria común. Esto dicen los docentes: *"Los chicos más jóvenes por ahí se quieren pasar de vivos y hay que estar sujetándolos porque si no te faltan el respeto"; "algunos vienen con olor a vino"; "hay bandas enemigas".*

La mayoría de los docentes apela a lo que Nobile (2012) denomina "estrategia de personalización de los vínculos" a fin de lograr el involucramiento de los estudiantes con la escuela y que desarrollen un sentido de pertenencia. Uno de los mecanismos que priman para entablar estas relaciones cercanas es el sostenimiento de charlas. Esto brinda la posibilidad de que los docentes conozcan buena parte de la vida privada y los sentimientos de los estudiantes. Uno de los docentes nos decía: *"Yo no solamente doy la materia sino que hablo con ellos. A veces aprenden más de la experiencia de uno. Vos le estás enseñando sobre un árbol y le decís que es una conífera. Y a ellos no les interesa eso. Si no ¿qué pasa si mi marido me pega?"*

Dice Willis (1998) que la personalización contribuye a la canalización del conflicto ya que privilegia la lógica individual "*las relaciones de uno a uno"*, dificultando el establecimiento de grupos estables que permitan la emergencia de las "*culturas contraescolares*" que, entre otras cosas, desafíen la *"autoridad*

docente". Probablemente los estudiantes se den cuenta de esto cuando valoren más la enseñanza de los profesores que la escucha o *"el comentario de sus problemas personales"* como una forma de generarse la confianza del alumnado.

Barilá y Cuevas (2007) aluden a una formación docente en la que, en general, el conflicto se oculta, se niega o se evita.

6. Integración CESPA-Centro de FP

Mención aparte merece el tema de la integración de las dos instituciones. Los técnicos del programa a nivel nacional hablan de diferencias entre "articulación" e "integración". Y señalan que lo que se busca con el programa es trabajar en forma integrada, donde no se reconozcan las partes y todos hablen el mismo lenguaje.

Rojas Sarvey y Hawes Barrios (2012) señalan que en el vocabulario curricular a veces se utilizan indistintamente articulación e integración, sin embargo, son diferentes.

> "La articulación es la acción y el resultado de establecer coordinaciones entre unidades curriculares en diversos aspectos, entre los cuales se encuentran las secuencias de los contenidos, la apropiación progresiva de las competencias o de componentes de competencia, la maximización de los recursos de diferente tipo, los ajustes a condiciones externas y de funcionamiento institucional…
> La integración es concebida como componente de la acción y resultante del enfrentamiento de un problema específico por parte del profesional, en cuya solución hace operar la selección de recursos de diverso tipo, organizados a través de los esquemas operacionales complejos que definen su saber profesional" (p. 60) (el subrayado y destacado es de los autores).

Los más optimistas respecto a los resultados del programa "Educación Media y Formación para el Trabajo" son los técnicos de la jurisdicción, luego los rectores y algunos docentes. Los estudiantes ven poca articulación, menos aún, integración. Un par de estudiantes nos preguntaron "*qué quería decir esa palabra*" (por articulación). Otros nos dijeron que, justamente, lo que más les gustaba era que las instituciones sean diferentes.

Los docentes ven las posibilidades de articulación (no de integración), principalmente a través de algunos contenidos como los de las Matemáticas. Le siguen en orden de importancia Lengua Española e Inglés. Desde el punto de vista

de las prácticas en el Centro de FP, la orientación que más articula con la secundaria es la de OIAG.

Los docentes nos contaron que hicieron una sola reunión con el objetivo explícito de articulación, a principios de 2011. Allí realizaron un proyecto que, según su perspectiva, fue muy ambicioso y no lo pudieron ejecutar. Luego, la continuidad quedó a criterio de cada uno. En efecto, sugieren la decisión institucional para continuar con las acciones de articulación, ya que aquel proyecto inicial amerita un seguimiento con acompañamiento y evaluación.

7. El futuro

La mayoría de los estudiantes considera que seguirá estudiando. Muchas mujeres dicen que van a seguir una carrera docente. Otros señalan que van a optar por otras carreras que se caracterizan principalmente por ser cortas y de rápida salida laboral como *"policía", "técnico dental"* y "*bibliotecario*". La mayoría de los estudiantes piensa que trabajará gracias a los aprendizajes adquiridos en los Centros de FP. Acá se destacan principalmente los varones y quienes no están en la orientación de OIAG. Quienes están cursando esta última, consideran a "*la computación no como un fin sino como un medio"*, así como lo había interpretado un rector. Y si bien tienen la perspectiva de conseguir trabajo, no saben decir con precisión cuáles serían sus características.

Ninguno de los jóvenes planteó dentro de sus aspiraciones el formar una familia o tener hijos, tal y como era lo tradicional en otro momento en nuestra sociedad. Si bien algunos están a cargo de una familia, no es la situación de la mayoría. A la pregunta acerca de si tenían hijos, uno de ellos nos respondió: *"No, no tengo. Y pienso tenerlos muy lejos. Yo soy muy chico todavía. Tengo 19 años".*

Contrariamente a lo que expresan los estudiantes, los docentes dicen que, en general, los jóvenes no piensan en el futuro. Lo importante es vivir el presente. Por eso no ahorran ni tienen perspectivas de seguir estudiando. Y, respecto a los adultos que asisten a estas instituciones, los docentes consideran que la mayoría lo hace por una cuestión de realización personal por lo que suponen que tampoco tienen perspectivas formativas o laborales posteriores. Estos resultados podemos vínculos con aquellos encontrados por Farías (2011) cuando advierte que la

mayoría de los jóvenes consideran que se sienten discriminados por los adultos y señalan a la escuela como uno de los principales agentes de discriminación.

8. Cuestiones de género

En la última década se observa un leve y sostenido aumento del porcentaje de mujeres matriculadas en la modalidad de EPJA. También se registra una mayor proporción de mujeres egresadas, cuya diferencia con los varones que se gradúan es aún mayor que la registrada para la matrícula. Este fenómeno se observa inclusive en aquellas orientaciones tradicionalmente asociadas a la condición masculina.

Al complementar estos datos con informaciones referidas a repitencia y abandono, se identifica cierto predominio de varones en estos grupos. Estas informaciones evidencian, en general, una tendencia a un mejor rendimiento académico de las mujeres. Si se contrastan estos datos con los referidos al nivel secundario común, no se observan grandes diferencias (De la Fare y otros, 2012).

Respecto a la decisión de retomar los estudios, muchas de las entrevistadas nos dijeron que cuando crecieron los hijos pudieron considerar el volver a la escuela y que muy pocas veces tuvieron el apoyo de sus parejas. En general, les decían *"¿para qué querés estudiar si ya estás vieja?"* o no querían que vayan a una escuela donde había varones que podrían representar una competencia. Algunas lograron que también el marido fuera a clase. Un grupo considerable de estudiantes entrevistadas no tenían marido, así que no tuvieron ningún impedimento. Cuando los hijos son muy chicos, la escuela les deja llevarlos a la institución.

Otra cuestión de género a considerar tiene que ver con los perfiles de FP. Éstos están culturalmente asociados a un género. Es así como se piensa que Carpintería, Electricidad, Instalaciones Sanitarias y Gas están asociados a lo masculino y Gastronomía, Textil Indumentaria y OIAG están asociados a lo femenino. Sin embargo, los jóvenes a veces eligen los perfiles en función de sus intereses o por *"descarte"* y no por lo que culturalmente está establecido.

Pero son los docentes quienes tienen estas expectativas diferenciadas de lo masculino y lo femenino. En uno de los Centros de FP que visitamos decidieron ofrecer Carpintería y Gastronomía, pensando en opciones para varones y mujeres,

respectivamente. Pero, sorprendentemente las mujeres eligieron Carpintería porque *"ya estaban cansadas de cocinar". "Esto provocó todo un revuelo en el pueblo".* Una de las estudiantes nos dijo que al principio su familia se reía, principalmente los hombres de la casa pero después tanto los docentes como las familias apreciaron los resultados. Actualmente los maestros de taller están tratando de habituarse a tener mujeres en estos perfiles considerados históricamente como masculinos. Reconocen que para ciertas tareas de carpintería o soldadura, si bien las mujeres tienen miedo al principio para manejar los instrumentos, "*enseguida le toman la mano y no les quieren prestar a los compañeros".* Dicen que también son más prolijas aunque reconocen que hay ciertas tareas en las que se requiere de mucha fuerza para ejecutarlas. Otro aspecto que los docentes ven como positivo es que la coeducación favorece la asistencia y el aprendizaje. Respecto a la salida laboral, cuando les preguntamos si creían que en los aserraderos y en los astilleros iban a contratar mujeres, dudaron.

Las estudiantes mujeres, si bien reconocen que le tienen miedo a la electricidad y a manejar ciertos instrumentos en el taller, no ven que tengan cualidades superiores a los varones. Incluso algunas se reconocen inferiores. Una de ellas nos decía: *"No digo que podemos ser mejores que los hombres, pero sí llegar al mismo nivel".*

Algunos estudiantes varones también se cruzaron a perfiles considerados históricamente femeninos como Textil Indumentaria y Gastronomía. Si bien los docentes de estos perfiles no hablaron de ellos, los estudiantes sí se refirieron a su formación destacando otros aspectos que no llamaron la atención de las mujeres tales como el uso de maquinarias industriales en Textil Indumentaria y la realización de microemprendimientos en Gastronomía. Estas habilidades les permitirán trabajar fuera de sus casas y no solamente dedicarse a cuestiones domésticas. Destacamos esto porque lo masculino está asociado culturalmente a la actividad fuera del hogar y lo femenino a lo que se desarrolla dentro.

Conclusiones

A pesar de las opiniones contradictorias, la evaluación general de este programa que realizan los actores es positiva, principalmente, porque resulta una oferta que combina formación general y capacitación laboral, lo que posibilita el hecho de concluir los estudios de nivel secundario y obtener una certificación que permita la inserción laboral "rápida", en una sola opción.

En este sentido, y si bien se aprecia una escasa vinculación de los oficios incluidos y los intereses personales de los estudiantes, la inserción en este tipo de experiencias parece estimular a los jóvenes con la posibilidad de continuar, luego, otros trayectos formativos en áreas que guarden mayor relación con sus intereses. Esto es producto del aumento de la autoestima que genera la conclusión de estos cursos para jóvenes que, cuando se inscribieron, tenían en su haber varios intentos infructuosos de inserción social.

Además, este programa fortalece las instituciones porque deja capacidad instalada a través del equipamiento que provee a los CESPA y a los Centros de FP y la capacitación de sus docentes. Estos beneficios después serán utilizados por otros estudiantes, más allá de los inscriptos en el programa.

Por otra parte, problemáticas tales como el abandono, la discontinuidad, la falta de articulación entre las instituciones, la escasez de insumos para llevar adelante algunas de las actividades de FP y el rol de los docentes aparecen como los aspectos más críticos, y que requieren de mayor atención para la concreción de los objetivos del programa. Pero éstos constituyen problemas estructurales, no específicos del programa.

Respecto al programa, el más destacado es el hiato que se observa entre el diagnóstico de las necesidades del sector productivo y las demandas de los jóvenes. Esto se desprende de las ofertas educativas que surgieron del diagnóstico realizado por el COPETyP y las opciones que realizaron los jóvenes, quienes lograron finalmente imponer sus preferencias.

Recibido: 12/09/2015

Aceptado: 31/10/2015

Notas

[1] En este trabajo se ha optado por la utilización del término "adaptación" antes que el de implementación de programas, a partir de reconocer que la puesta en marcha de los mismos resulta de acciones que presentan diversos modos de apropiación, resistencia, negación o resignificación, de las políticas públicas en los distintos niveles de ejecución. Por ello, y siguiendo Ezpeleta (2007), se entiende que el término adaptación, al igual que la apropiación, aluden a procesos y tramas de relaciones que, necesariamente, producen una reformulación de sus presupuestos originales.

[2] El uso de la noción de "vulnerabilidad social" o bien la referencia a "sectores vulnerables" se ha incrementado en los últimos años, debido, entre otros factores, a los cuestionamientos hechos a la utilización de los enfoques de medición de la pobreza, y sus indicadores, para dar cuenta de los procesos que atraviesan grandes sectores de la población. Si bien se reconocen diferentes posiciones y enfoques de este concepto adherimos a la noción de vulnerabilidad utilizada por Golovanevsky (2005) por su capacidad para captar la forma y las causas por las que diversos grupos sociales están sometidos a eventos y procesos que atentan contra su capacidad de subsistencia, su acceso a mayores niveles de bienestar y el ejercicio de sus derechos ciudadanos. Específicamente, y en términos de Busso (2001) la potencialidad de esta noción es que ubica la discusión de las desventajas sociales en relación entre los activos físicos, financieros, humanos y sociales que disponen los individuos y los hogares, sus estrategias de uso y el conjunto de oportunidades –delimitado por el mercado, el estado y la sociedad civil– al que pueden acceder los individuos y sus hogares.

[3] Tasa de ocupación: Expresa la proporción de la población económicamente activa que tiene un empleo o desarrolla una actividad destinada a la producción de bienes y servicios.

[4] Tasa de desocupación: Expresa la proporción de la población económicamente activa que no tiene una ocupación, pero la busca activamente.

[5] Art. 138. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes (Art. 138 de la Ley 26.206).

Bibliografía

ABDALA, E. (2004) "Formación en alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional". En: Abdala, E. y otros. *Formación de jóvenes en alternancia. Una propuesta pedagógica innovadora*. OIT (Organización Internacional del Trabajo), CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional), CECAP, El Abrojo, Montevideo.

En: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/alternan.pdf

[en línea].

BARBETTI, P.A. (2003) "La Inserción Laboral de "los" y "las" Jóvenes en el Gran Resistencia", en Pérez Rubio, A.M. (Comp.). *Rupturas y Permanencias en los Roles de Género: Cuando las Mujeres Trabajan.* EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste), Corrientes.

BARBETTI, P.A. (2007) "Programas socio-laborales juveniles y desarrollo local. Análisis de una intervención en el Gran Resistencia (Chaco) desde las opiniones y valoraciones de los actores locales". Revista IIED-AL. Serie Juventud y Trabajo. 21 (66): 77-112, IIED (Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo), Buenos Aires.

BARBETTI, P.A. (2010) "Estrategias de Inclusión Socio-Laboral Juvenil. Acerca del Papel del Estado, las Empresas y la Sociedad Civil en los Diseños Normativos de las Políticas Públicas". *I Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo. Organizadas por la Universidad Nacional de La Plata, Red SIMEL* (Sistema de Información del Mercado Laboral), La Plata.

BARILÁ, M.I. y CUEVAS, V. (2007) "El Docente y las Situaciones Conflictivas en una Escuela Nocturna de Nivel Medio". Praxis Educativa. XI (11), Santa Rosa.

BRASLAVSKY, C. (1986) La Juventud Argentina: Informe de Situación. CEAL, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2009) *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura.* Siglo XXI, Buenos Aires.

BUSSO, G. (2001) "Vulnerabilidad Social: Nociones e Implicancias de Políticas para Latinoamérica a Inicios del Siglo XXI". Seminario Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), Santiago de Chile.

CASAL, J. (1996) "Modos Emergentes de Transición a la Vida Adulta en el Umbral del Siglo XXI: Aproximación Sucesiva, Precariedad y Desestructuración". *Reis*. 75: 295-316.

CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA (2000) *Juventud, Población y Desarrollo: Problemas, Posibilidades y Desafíos.* Santiago de Chile.

D'ANDREA, A.M. (2011) "Características Socioeducativas y Laborales de los Jóvenes de la Provincia de Corrientes". *II Encuentro Nacional de la Red Federal de Investigación Educativa "La Investigación y la Política Educativa en los Ministerios de Educación"* organizado por el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), Buenos Aires.

DÁVILA LEÓN, O. y HONORES, C. (2003) "Capital Social Juvenil y Evaluación Programática hacia Jóvenes". Última Década. 18: 175-198. CIDPA, Valparaíso.

DE LA FARE, M.; BOTINELLI, L. y LARA, L. (2012) Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). *Serie Informes de Investigación*, 8, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Área de Investigación y Evaluación de Programas, Buenos Aires. Disponible en:

http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/info8.pdf [en línea].

DE MOURA CASTRO, C. (1995) "La Capacitación en Oklahoma Parece que se Hace Bien". *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 131. OIT, CINTERFOR, Montevideo.

DEMA, G. (2010) Trabajo Decente y Juventud en América Latina. OIT (Oficina Internacional del Trabajo), Lima.

DIEZ, A.C. (2006) "Las Políticas Educativas en Tiempos de Focalización". *Cuartas Jornadas de Investigación en Antropología Social*, organizadas por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires.

DÍEZ DE MEDINA, R. (2001) Los Jóvenes y el Empleo en los Noventa. OIT, CINTERFOR, Montevideo.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar.* Losada, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. (1998) *La Escuela como Frontera.* Paidós, Buenos Aires.

EZPELETA, J. (2007) Evaluación de Programas Educativos. *Conferencia dictada en FLACSO* (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Buenos Aires.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985) "Escuelas y Clases Subalternas", en Rockwell, E.; Ibarrola, María (Comp.). *Educación y Clases Populares en América Latina.* Dirección de Investigaciones Educativas, México.

FARÍAS, M. L. (2011) "Reflexiones en torno al impacto de programas de empleo para jóvenes en Argentina. Un estudio de caso". *Última década*. 35: 169-194. CIDPA, Valparaíso. En: http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/35.7-Mari%CC%81a-Lourdes-Fari%CC%81as.pdf [en línea].

GAGLIANO, R.S. (2006) *Perlas sin collares. Anales de la Educación Común*. 2 (4): 111-115. Buenos Aires. En:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaDescargar/11_gagliano.pdf [en línea].

GALLART, M.A.; JACINTO, C.; SUÁREZ, A.L. (1996) Adolescencia, Pobreza y Formación para el Trabajo. En: Konterllnick, I; Jacinto, C*. Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo: El Desafío es Hoy.* Losada, Buenos Aires.

GOLOVANEVSKY, L. (2005) "Vulnerabilidad, Capital social y Redes sociales. Cuestiones Teóricas y una Aproximación Empírica para Argentina en el Siglo XXI". *Revista Estudios Regionales y Mercado de Trabajo.* 1. SIMEL, Buenos Aires.

GUTIÉRREZ DOMÍNGUEZ, L.M. (2008) "Jóvenes, Políticas de Empleo y Subjetividad: Una Mirada a los Nuevos Programas de Inserción Laboral para Jóvenes Cubanos a través del Sentido del Trabajo". *Revista Argentina de Sociología.* 6 (11): 169-191, Buenos Aires. En: http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a09.pdf [en línea].

GUTIÉRREZ ESPELETA, A.L. (2007) "Educación y Trabajo en Jóvenes Costarricenses". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 7 (2): 1-33, Costa Rica. En: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770210 [en línea].

IBARROLA, M. (1999) "Las Transformaciones de las Políticas de Formación Profesional de América Latina". *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 147. OIT, CINTERFOR, Montevideo. Disponible en:

http://ilomirror.library.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/147/pdf/11ibarro.pdf [en línea].

IBARROLA, M. (2004) *Paradojas Recientes de la Educación frente al Trabajo y a la Inserción Social*. RedEtis (Red de Educación, Trabajo e Inserción Social en América Latina), Buenos Aires. Disponible en: http://www.redetis.org.ar/media/document/id222_fieldfile1.pdf [en línea].

JACINTO, C. (1996) "El Desempleo y Transición Educación-Trabajo en Jóvenes de Bajos Niveles Educativos. De la Problemática Estructural a la Construcción de Trayectorias". *Dialógica.* 1 (1). Edición Especial. Buenos Aires, CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales) – CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

JACINTO, C. (1997) "Políticas Públicas de Capacitación Laboral de Jóvenes en la Argentina: Un Análisis desde las Expectativas y las Estrategias de los Actores". *Estudios del Trabajo*. 13, ASET, Buenos Aires.

JACINTO, C. (2000) "Jóvenes Vulnerables y Políticas Públicas de Formación y Empleo". *Revista de Estudios de la Juventud*. 1: 103-121, Buenos Aires. En: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro258/libro258.pdf [en línea].

JACINTO, C. (Coord.) (2004) Educar ¿para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina. RedEtis (IIPE-IDES) / MECyT / MTEySS / La Crujía, Buenos Aires.

JACINTO, C. (Comp.) (2010) *La Construcción Social de las Trayectorias Laborales de Jóvenes. Políticas, Instituciones, Dispositivos y Subjetividades*. Teseo, IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social), Buenos Aires.

JACINTO, C. y otros. (1999) *La Formación Profesional de Jóvenes de Bajos Niveles Educativos. Sistemas, Programas, Instituciones ¿Políticas?* Buenos Aires, Documento de trabajo CEIL.

LASIDA, J. (2004) "Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo". *Tendencias y debates*. 3. RedEtis (IIPE-IDES), Buenos Aires.

MARCHAND, O. (1995) *El desempleo, políticas de empleo y su evaluación: la experiencia francesa*. PIETTE, Buenos Aires. Mimeo.

MARTÍN, M. E. (2007) "Una aproximación a los vínculos entre el estado y los empresarios mendocinos en torno a las políticas de formación y empleo para jóvenes". *8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.* ASET (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo), Buenos Aires.

MEKLER, V.M. (1993) *Juventud, Educación y Trabajo. Centro Editor de América Latina*, Buenos Aires.

MONTESINOS, M.P. y SINISI, L. (2009) "Entre la Educación y el Rescate. Un Estudio Antropológico en torno a la implementación de Programas Socioeducativos". *Cuadernos de Antropología Social.* 29: 43-60, Buenos Aires. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a03.pdf [en línea].

MURRIELO, A. (1995) *La Controvertida Articulación entre Educación y Trabajo: Algunas Reflexiones a partir del Proyecto Joven.* Buenos Aires, FLACSO. Mimeo.

NOBILE, M. (2012) "Nuevos Formatos Escolares: Interpretaciones acerca de las Nuevas Temporalidades que la Atraviesan". *Propuesta Educativa*. 21 (2): 38: 86-92, Buenos Aires. En: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/16.pdf [en línea]

PÉREZ, P. (2008) *La Inserción Ocupacional de los Jóvenes en un Contexto de Desempleo Masivo. El Caso Argentino entre 1995-2003.* Miño y Dávila, Buenos Aires.

PÉREZ RUBIO, A.M. (Coord.) (2002) *Los Universitarios y el Mercado de Trabajo. Crónica de una Relación Compleja.* EUDENE (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste), Corrientes.

ROJAS SERVEY, A.M. y HAWES BARRIOS, G. (2012) "Articulación e integración en el currículum de formación profesional". REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (número especial): 55-81, Santiago de Compostela. Disponible en: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/464/pdf [en línea].

SALVIA, A. (2013) *Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Departamento de Política Global y Desarrollo, Berlín. En: http://library.fes.de/pdf-files/iez/09698.pdf [en línea].

VERA, A. (2009) Los Jóvenes y la Formación para el Trabajo en América Latina. *Documento de Trabajo 25*. Buenos Aires, CIPPE. En:

http://www.oei.es/pdf2/jovenes_formacion_trabajo_america_latina_vera.pdf

[en línea].

VILLAR, R. (2006) "Colaborando con el sector privado: el caso de un Proyecto Entra 21 en Salvador, Bahía, Brasil". *Serie Aprendizaje*. 1. International Youth Fundation. En: http://www.redetis.org.ar [en línea].

WELLER, J. (2003) "La Problemática Inserción Laboral de los y las Jóvenes". Revista de la CEPAL. 28, Santiago de Chile.

WELLER, J. (2007) "La Inserción Laboral de los Jóvenes: Características, Tensiones y Desafíos". *Revista de la CEPAL*. 92: 61-82, Santiago de Chile.

WILLIS, P. (1998) *Aprendiendo a Trabajar: Cómo los Chicos de la Clase Obrera consiguen Trabajos de la Clase Obrera*. Akal, Barcelona.

Documentos legislativos

ARGENTINA (2005) Ley de Educación Técnico-Profesional. Ley Nº 26.058, Buenos Aires.

ARGENTINA (2006) Ley Nacional de Educación. Ley Nº 26.206, Buenos Aires.

La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas

The practicum triad: contributions from Anglophone research

Jennifer Guevara[*]

Resumen

Gran parte de las transformaciones curriculares recientes en materia de formación inicial docente tienden a incrementar el peso relativo de su componente práctico. A pesar de ello, nuestra región cuenta con escasos trabajos empíricos sobre las prácticas docentes en la formación inicial. Este artículo sistematiza las investigaciones anglófonas sobre la tríada de las prácticas (compuesta por el docente en formación, el profesor de prácticas y el docente co-formador u orientador) entre 2000 y 2014. El corpus (84 artículos) se organiza en cuatro ejes temáticos: (1) el proceso de convertirse en formador de prácticas, (2) el papel formativo de los profesores de práctica y docentes orientadores, (3) la retroalimentación en las prácticas docentes y (4) los conflictos entre los miembros de la tríada. El trabajo busca contribuir con evidencia empírica a la discusión regional sobre las prácticas docentes.

Palabras Clave: formación inicial docente; prácticas docentes; *practicum*; formador de docentes; tríada de las prácticas

Abstract

Much of the recent curriculum changes in initial teacher education tend to increase the relative weight of its practical component. However, our region has carried out few empirical studies on teaching practice in initial training. This article systematizes the Anglophone research on the practicum triad (composed of pre-service teachers, supervisors and cooperating teachers or mentors) between 2000 and 2014. We present 84 papers organized into four issues: (1) becoming a teacher educator, (2) the educational role of supervisors and cooperating teachers, (3) the feedback in field experiences and (4) the conflicts among the members of the triad. This work seeks to contribute with empirical evidence to the regional discussion on field experiences.

Key words: initial teacher education; field experiences; practicum; teacher educator; practicum triad

[*]Licenciada en Educación, Universidad de San Andrés. Becaria Doctoral del CONICET- Universidad de San Andrés
E-mail: jguevara@udesa.edu.ar

Introducción

En las últimas décadas, los docentes y su formación están en boca de todos. Los debates internacionales sobre la política educativa tienden cada vez más a posicionar a los docentes en el centro de la escena. En este contexto, la formación inicial docente ha transitado por numerosas reformas en distintos países. Algunas de ellas, han intentado resolver cuestiones de larga data -la formación inicial como una "empresa de bajo impacto" (Tabachnick & Zeichner, 1981; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) con un bajo grado de aproximación a la práctica profesional (Davini, 1995; Diker & Terigi, 1997)- a través de una jerarquización del componente práctico en la formación.

En este contexto, las prácticas han adquirido progresivamente mayor relevancia curricular, tanto a nivel internacional como local (Darling-Hammond, 2006; Vaillant, 2007). Algunos autores anglófonos leen este proceso en clave de un giro no demasiado novedoso de la formación docente hacia la práctica (Mattsson, Eilertsen & Vidar Rorrison, 2011; Reid, 2011; Zeichner, 2012); otros, resaltan la emergencia de nuevos modelos de formación centrados en la práctica (Ball & Cohen, 1999; Forzani, 2014). En cualquier caso, este viraje hacia la práctica nos invita a poner la lupa sobre la organización pedagógico-didáctica de las prácticas docentes en la formación inicial.

Este artículo revisa la profusa producción empírica anglófona sobre la tríada de las prácticas (practicante, docente orientador y profesor de prácticas) en la formación inicial docente entre 2000 y 2014. Esperamos que estos resultados enriquezcan con evidencias empíricas la discusión regional sobre las prácticas docentes.

En primer lugar, estableceremos algunas coordenadas teóricas para ubicar el componente práctico en la formación docente y la tríada de las prácticas en tanto actores centrales. Luego, detallaremos el abordaje metodológico que sostuvo esta revisión. En tercer lugar, presentaremos los resultados agrupados en ejes temáticos. Finalmente, desplegaremos algunas líneas que puedan iluminar investigaciones y abordajes prácticos en la región.

La tríada en los distintos modelos de prácticas y residencias

Las prácticas o *practicum —(early) field experiences, student teaching, prácticum* o *clinical experiences*— son experiencias de inserción profesional controladas[1], que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación en los salones de clase, bajo la supervisión y guía de maestros y profesores más experimentados. Según Edelstein y Coria (1995b), lo central de las prácticas es "el 'acto principal' de dar las clases largamente pensadas, fundamentadas [y] programadas" (p.38).

Los modelos curriculares que organizan las prácticas en la formación inicial difieren en cuanto al papel que otorgan a distintos actores que participan de ellas, sus vínculos y el rol de las instituciones intervinientes. Los tres actores centrales han sido bautizados como la "tríada de las prácticas" (Chalies, Escalie & Bertone, 2012; Goodnough *et al.*, 2009), compuesta por: (1) los docentes en formación o practicantes —*pre-service teachers* o *trainees*—, (2) los docentes orientadores o co-formadores, que reciben a los practicantes en sus salones de clase —*cooperating teachers* o *mentors*— y (3) los profesores de prácticas, a cargo del espacio curricular de práctica —*tutors* o *supervisors*—.

El rol de los dos actores formadores de la tríada —docentes orientadores y profesores de práctica—, así como su grado de participación en el proceso formativo, ha variado a lo largo del tiempo[2]. Hoy, existe una variedad de modos de organización curricular de las prácticas. Aun así, es posible identificar dos grandes modelos: uno centrado en la institución formadora (*university-based*) y uno centrado en la institución receptora o asociada (*school-based*).

El primero posiciona a la institución formadora, en general, y al profesor de prácticas, en particular, como responsables principales. Así, los profesores de prácticas suelen estar a cargo de algún espacio curricular de la institución formadora destinado a orientar y acompañar la inmersión de los futuros docentes en las escuelas. Asimismo, suelen concurrir a las escuelas a observar a los practicantes un número acotado de oportunidades y, en base a ellas, evalúan su desempeño. En este modelo, las prácticas suelen constituirse en un proceso de corta duración con participación limitada de los docentes orientadores y las

instituciones receptoras[3], a las que se considera casi únicamente como proveedoras de espacios para los docentes en formación. Los docentes orientadores pueden participar, aunque de manera limitada, en la evaluación de los futuros docentes.

Las críticas a este modelo "tradicional" (Darling-Hammond, 2008) han conllevado nuevas propuestas que ponen a las instituciones receptoras y a los docentes orientadores en el centro de la escena. En particular, este modelo promueve la creación de lazos interinstitucionales duraderos, orientados a la mejora de la enseñanza. Este viraje ha implicado un cambio de denominación de instituciones receptoras, que han pasado a nombrarse como asociadas en algunos países. De hecho, algunas instituciones formadoras ofrecen instancias de capacitación o asesoramiento a las escuelas asociadas. En lo que hace a los formadores, podemos encontrar distintas modalidades de trabajo, que van desde la creación de un equipo de trabajo que involucra a ambos actores e instituciones, hasta el pasaje de la responsabilidad total a los docentes orientadores —y la consecuente desaparición de los profesores de práctica—. En este modelo, el papel de los docentes orientadores adquiere mayor centralidad y, en ocasiones, su trabajo se profesionaliza. En particular, esto puede implicar la existencia de algún tipo de capacitación específica para la tarea y algún tipo de remuneración y/o reconocimiento.

En este proceso, son los practicantes quienes parecieran quedar en el medio: mientras los formadores pertenecen claramente a la institución formadora, los docentes orientadores están insertos en las instituciones receptoras o asociadas. Ellos, por su parte, se encuentran en una etapa transición entre ambos tipos de instituciones, en tanto están dejando de ser estudiantes para pasar a ser docentes (Davini, 2002). Por eso, para algunos autores, las prácticas son un rito de pasaje para la inserción en la comunidad profesional docente (Edelstein y Coria, 1995b; McNamara *et al.*, 2002).

En suma, las prácticas son, al mismo tiempo, un espacio nodal en la formación inicial docente y uno de enorme complejidad que requiere de mayor atención por parte de los investigadores. En particular, el estudio de la tríada de las prácticas es

un posible y prometedor abordaje, que comenzaremos a profundizar a través de la producción anglófona reciente.

Metodología

En América Latina contamos con pocas investigaciones empíricas sobre la tríada de las prácticas y, en particular, sobre los actores formadores de la tríada (profesores de práctica y docentes orientadores)[4]. En este contexto, es posible que el campo de la formación docente a nivel regional, aún en proceso de consolidación, pueda beneficiarse del diálogo de los aportes provenientes del mundo anglófono, cuyas investigaciones empíricas cuentan con una tradición de larga data. No se trata, por supuesto, de interpretar estos aportes en clave de soluciones mágicas o recetas que pueden ser directamente "aplicadas" a la práctica, sino más bien del establecimiento de un vínculo de enriquecimiento y discusión que considere estos aportes sin desconocer las realidades locales. Así, este trabajo ofrece una articulación bibliográfica de 15 años de literatura anglófona que posee escasa circulación en América Latina.

Iniciamos la recolección del corpus empírico en enero de 2013 y finalizó en el mismo mes en 2015. En primer lugar, realizamos búsquedas booleanas de carácter exploratorio en bases de datos (*EBSCO*, *Taylor and Francis* y *Science Direct*), a fin de identificar las principales publicaciones periódicas en la temática.

Esta primera búsqueda permitió identificar 9 revistas claves en el campo de las prácticas en la formación inicial docente. A continuación, revisamos todos los números editados por dichas revistas entre 2000 y 2014: la búsqueda arrojó un total de 118 artículos. Asimismo, optamos por incluir en el corpus, además, 7 trabajos que, a pesar de no pertenecer a las publicaciones seleccionadas, representaban aportes centrales para la revisión de la temática en cuestión desde la perspectiva anglófona. La centralidad de estos artículos se determinó por la cantidad de ocasiones en las que aparecieron citados en otros trabajos incluidos en el corpus y la originalidad de sus aportes.

Tanto en la etapa de búsqueda como en la selección posterior, se aplicaron una serie de criterios previamente establecidos. En primer lugar, los artículos debían

ser aportes pertinentes sobre el tema bajo análisis, es decir, debían estar enfocados en la tríada de las prácticas (ya sea en sus actores o vínculos institucionales derivados). Este punto implicó la exclusión de aquellos artículos orientados hacia temas transversales del trayecto formativo como, por ejemplo, los artículos sobre reflexividad en la formación inicial docente. Asimismo, intencionalmente excluimos aquellos artículos centrados exclusivamente en el proceso de aprendizaje de los docentes en formación y sus procesos cognitivos. Dos argumentos centrales orientaron este proceso: el primero, que el volumen existente de literatura enfocada en el proceso de aprendizaje de los docentes en formación amerita la elaboración de una revisión de literatura exclusiva sobre la temática; el segundo, que estos estudios se encontraban mayormente anclados en distintas ramas de la psicología, por lo que excedía al campo pedagógico-didáctico en el que se ubica este artículo. De este modo, la revisión considera los trabajos que estudian la tríada, en general, y los formadores, en particular.

En segundo lugar, los trabajos debían ser resultados de investigaciones empíricas (finalizadas o en curso) o revisiones sistemáticas de literatura. En consecuencia, se excluyeron los *dossiers*, ensayos y reflexiones que, en algunos casos, sí fueron incluidas en la introducción y la presentación del tema en el presente artículo. Vale aclarar que no se limitó la selección de trabajos según su abordaje metodológico: los artículos provienen de variados enfoques cuantitativos y cualitativos y utilizan distintos métodos y técnicas.

Finalmente, la totalidad de los artículos fue revisada en función de una versión adaptada de los criterios propuestos por Clarke, Triggs & Nielsen (2014): (a) el artículo se funda en una indagación empírica rigurosa; (b) el artículo tiene un abordaje teórico rico y elaborado; (c) el artículo representa una contribución significativa al campo de referencia. De esta manera, conformamos un corpus de 84 artículos científicos, como detalla la Tabla 1. Puede apreciarse que casi el 40% de los artículos pertenece a la publicación *Teaching and Teacher education*, en la que se han publicado la mayor parte de las investigaciones sobre la tríada de las prácticas.

Tabla 1

Revistas examinadas y cantidad de artículos del corpus documental

Revista	Editorial	País de publicación	Cantidad de artículos
TEACHING AND TEACHER EDUCATION	Elsevier	Estados Unidos, Holanda, Reino Unido	30
ASIA-PACIFIC JOURNAL OF TEACHER EDUCATION & DEVELOPMENT	Australian Teacher Education Association	Australia	8
THE JOURNAL OF TEACHER EDUCATION	American Association of Colleges for Teacher Education	Estados Unidos	7
TEACHER EDUCATION QUARTERLY	California Council of Education	Estados Unidos	3
EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION	Association for Teacher Education in Europe	Reino Unido	11
THE TEACHER EDUCATOR	Routledge	Reino Unido	2
MENTORING AND TUTORING	Routledge / National Council of Professors of Educational Administration	Reino Unido	11
STUDYING TEACHER EDUCATION	Routledge	Reino Unido	3
TEACHER DEVELOPMENT	Routledge	Reino Unido	2
Otras revistas	-	-	7
TOTAL			84

Fuente: elaboración propia

El corpus atravesó un proceso de análisis de contenido que incluyó dos fases de categorización: una más exhaustiva y detallada y otra de asociación de categorías en grandes temáticas. De este modo, organizamos la síntesis de las contribuciones estableciendo relaciones entre ellas y describiendo los resultados coincidentes y divergentes que informan. Se identificaron cuatro temas recurrentes que definen y organizan el análisis: el proceso de convertirse en formador de prácticas, el papel formativo de los profesores de práctica y docentes orientadores, la retroalimentación en las prácticas docentes y los conflictos entre los miembros de la tríada.

El proceso de convertirse en formador de prácticas

¿Cómo se llega a ser formador de prácticas? Existe una concepción muy difundida que supone que un buen docente será un buen formador de docentes (Lunenberg,

Korthagen & Swennen, 2007). Esta concepción desconoce la existencia de un saber específico propio de quienes forman docentes:

> "la ausencia de investigaciones sobre enseñar a enseñar (…) puede tener mucho que ver con el hecho de que la formación de docentes no ha sido (hasta hace muy poco) valorada como un área de experticia especializada"[5] (p. 201.)

Los trabajos que se incluyen en este apartado buscan documentar el proceso de convertirse en formador de prácticas y analizan los principales desafíos que enfrentan durante dicho proceso. Para ello, muchas de estas indagaciones utilizan el método biográfico, la investigación colaborativa y autoinvestigación, aunque en algunas excepciones encontramos estudios con diseños por encuesta, que intentan abordar un universo más extenso.

Tal como adelantamos, la literatura ha tendido a mostrar que no existe transferencia directa entre los saberes necesarios para formar en un determinado nivel de enseñanza y los vinculados a la formación de docentes para dicho nivel (Orland, 2001). Es decir, los saberes que los docentes construyen en la enseñanza son necesarios pero no suficientes para afrontar la tarea de formar nuevos docentes.

En el caso de los profesores de práctica, el pasaje de una tarea a otra implica una transformación de la identidad profesional, ya que la nueva tarea requiere del abandono de la docencia para el nivel de referencia. Así, a pesar de provenir de carreras exitosas como docentes en los niveles inicial, primario o secundario del sistema educativo, el proceso de construcción de su identidad como formadores tomaría entre dos y tres años (Murray & Male, 2005; Trent, 2013). En él, se reconocen al menos tres etapas: la "salida del aula", la etapa transicional y la etapa de estabilización.

En cuanto a la primera etapa, el ingreso al sistema de educación superior representa un punto de inflexión en las trayectorias de los profesores de prácticas (Dinkelman, Margolis & Sikkenga, 2006). Algunos estudios vinculan esta "salida del aula" con factores extrínsecos —por ejemplo, la búsqueda de una mejora salarial o de condiciones laborales y el agotamiento derivado de la cantidad de años

de enseñanza a grupos de niños y adolescentes— e intrínsecos, como de tipo motivacional o vocacional (Goodwin *et al.*, 2014). Otros afirman que el motor principal es un fuerte compromiso profesional de los docentes consigo mismos, con los futuros maestros y con su comunidad profesional (Sinclair, Dowson & Thistleton-Martin, 2006).

En segundo lugar, el "espacio transicional" (Margolin, 2011) trae aparejada la superación de variados desafíos. Murray & Male (2005) han identificado algunos de ellos: desarrollar una nueva identidad profesional como formador de docentes; aprender nuevas normas y roles institucionales propios del nivel superior; trabajar con adultos en situación de aprendizaje (en lugar de niños); y asumir la demanda de iniciarse en la investigación, en tanto una de las funciones de las instituciones de nivel superior. El trabajo de Dinkelman *et al.* (2006) agrega que en este proceso de transición los formadores

> "retienen elementos de su identidad anterior mientras luchan por construir una nueva (…). Determinar hasta qué punto su nueva identidad profesional es independiente de y continua en conflicto con su identidad previa como docentes de aula es una dimensión importante de sus experiencias de transición"[6] (p. 21).

Finalmente, en la etapa de estabilización, los formadores afianzan su nuevo oficio, muchas veces acompañados de formadores más experimentados (Goodwin *et al.*, 2014). Kwan y López-Real (2010) realizan un estudio de casos en el que reconstruyen el proceso formativo de docentes formadores de docentes en su etapa de estabilización. Desde la perspectiva de comunidades de práctica, los autores encuentran que factores como la cultura institucional y la presencia de otros formadores de docentes son claves en esta última etapa. Justamente, para Williams, Ritter & Bullock (2012) esta fase consiste en el desarrollo de una "pedagogía personal de la formación", que se construye en interacción con otros miembros de la comunidad en el marco de una institución formadora. En esta línea, el trabajo de Vanassche & Kelchtermans (2014) vuelve a señalar que las creencias de los formadores sobre qué es la buena enseñanza y un buen docente, se asocian al tipo de formador de docentes que se busca ser.

Para los docentes orientadores, los desafíos son algo diferentes ya que, en su caso, la construcción de una identidad como orientadores no se relaciona con el abandono de la tarea de aula en su nivel de pertenencia. Se trata, más bien, del sostenimiento de dos roles en paralelo. Aun así, se han evaluado algunas experiencias de entrenamiento para estos actores, muchas de ellas con buenos resultados (Dever, Hager & Klein, 2003; Hennissen *et al.*, 2010; Yavuz, 2011). Estas instancias estarían orientadas a un cambio en la concepción del propio rol y la conformación de una nueva identidad, tal como señalamos en el apartado anterior (Leshem, 2014).

No obstante, Goodwin *et al.* (2014) argumenta que, además del entrenamiento, los futuros docentes orientadores necesitan socializarse en los fundamentos más profundos que sostienen la formación de docentes; para esta tarea, es necesario un cierto grado de socialización profesional. En la misma línea, el estudio de Bullough (2005) muestra que, más allá del entrenamiento, el proceso de convertirse en docente orientador requiere del establecimiento de vínculos de pertenencia con pares formadores y con la institución formadora. En palabras del autor:

> "no se trata solo de cómo promover el desarrollo de ciertas habilidades específicas, sino de cómo ayudar a quienes trabajan en las escuelas con los docentes en formación a (re)concebirse a sí mismos como mentores y del mentorazgo como una tarea diferente de la docencia."[7] (pp. 153-154).

El papel formativo de los profesores de práctica y docentes orientadores

¿Cómo se define la tarea realizada por profesores de práctica y docentes orientadores? ¿Cómo se configuran ambos roles formativos? Los trabajos que aunamos en este eje buscan definir y caracterizar el papel formativo de ambos formadores de la tríada. Utilizan una amplia variedad de enfoques y métodos que van desde cuestionarios aplicados a los actores de la tríada, hasta inmersiones de tipo etnográfico, pasando por abordajes cualitativos basados en entrevistas.

El profesor de prácticas

Si bien el auge de los estudios sobre los profesores de prácticas en el ámbito anglófono tuvo lugar en la década de 1970 y 1980, algunos trabajos recientes deciden revisitar el rol de estos actores[8]. Incluso en el marco de modelos que empoderan la figura del docente orientador, algunas investigaciones sostienen que el profesor de prácticas funciona como el "pegamento" que articula el espacio de prácticas (Toll *et al.*, 2004). En particular, lo hace a través de las siguientes tareas: la intervención en las decisiones atinentes al ingreso y permanencia de los docentes en formación en las escuelas asociadas; el desarrollo profesional de los docentes orientadores y los futuros docentes; el establecimiento de relaciones significativas y duraderas entre instituciones formadoras y escuelas asociadas y la promoción del trabajo en equipo entre docentes orientadores y en formación (Hopper, 2001; Ievers *et al.*, 2012).

Además, algunos trabajos sugieren que sus aportes son particularmente valiosos (y complementarios a los de los docentes orientadores) en lo que atañe a la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar como el manejo del tiempo en la clase, el tratamiento de los contenidos y los problemas de disciplina y la facilitación de la reflexión sobre la propia práctica (Bates, Ramirez & Drits, 2009; Tillema, 2004).

En contraste, otros trabajos señalan las limitaciones de la figura del profesor de prácticas. La principal de ellas está ligada a la cantidad de horas de su cargo. Ibrahim (2013) sostiene que los profesores de prácticas pasan muy poco tiempo observando a los docentes en formación, lo cual amenaza la posibilidad de realizar un adecuado seguimiento y evaluación de su desempeño. En la misma línea, Wilson (2006) argumenta que la escasez de tiempo también puede afectar la posibilidad de establecer más y mejores relaciones colaborativas con los docentes orientadores.

Por otra parte, parte de la literatura revisada llama la atención sobre el hecho de que los profesores de prácticas cumplen un doble papel formativo. Por un lado, se encuentra su rol enseñante frente a los futuros docentes; por otro, se asume que, en el ejercicio de esta tarea, los formadores se constituyen en un modelo para sus estudiantes (Korthagen, 2005). En palabras del autor, "de manera intencional

o no, enseñan a sus estudiantes al mismo tiempo que enseñan sobre la enseñanza" (p. 111)[9]. De hecho, la modelización es una estrategia de enseñanza que recupera las tradiciones de la enseñanza artesanal de los oficios, en la que el experto muestra al novato "cómo se hace". En su versión implícita, la modelización podría asociarse a la vieja idea de "predicar con el ejemplo". En lo que respecta a su formato explícito, la modelización requiere poner en palabras un cúmulo de saberes tácitos. Algunos autores lo vinculan al "pensar en voz alta" e incluso a la metacognición (Lunenberg *et al.*, 2007).

Algunas experiencias de formación sistemática reconocen esta doble tarea y trabajan para lograr que los profesores de práctica logren mayor "congruencia" entre sus prácticas de enseñanza y su posición de "modelos" (Loughran & Berry, 2005; Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008). Los autores afirman que la práctica de la modelización mejora el desempeño profesional de los docentes en formación, al tiempo que establece un puente entre la teoría y la práctica. De este modo, los estudiantes no solamente escuchan y leen sobre el uso de determinadas estrategias, recursos o abordajes, sino que los experimentan. Por otro lado, la modelización mejora las propias prácticas de enseñanza de los formadores de docentes, en tanto les permite expandir su repertorio de estrategias, reflexionar sobre su propia tarea y repensar la relación teoría-práctica (Swennen *et al.*, 2008).

En la vereda contraria, otros trabajos reportan dificultades en la implementación de la modelización (Wideen *et al.*, 1998) e, incluso, descreen de sus efectos y/o cuestionan los supuestos subyacentes (Timmerman, 2009). Por una parte, encuentran obstáculos para modelizar algunas estrategias que implican "poner el cuerpo", por ejemplo, situaciones de juego propias del nivel inicial o juegos de roles (Wideen *et al.*, 1998). Más aún, la modelización explícita requiere de una gran exposición por parte del profesor de prácticas, en tanto puede dar lugar —e incluso promover explícitamente— a que sus prácticas de enseñanza sean cuestionadas por los futuros docentes (Wideen *et al.*, 1998). Loughran & Berry (2005) argumentan que la dificultad no estriba únicamente en explicitar el propio hacer, sino, sobre todo, en definir qué explicitaciones son relevantes y pertinentes en cada situación dada. En otra línea, Ferguson & Brink (2004) documentan

obstáculos en los casos en los que los profesores de práctica no concuerdan con la perspectiva curricular vigente. Finalmente, algunos autores critican la concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje que subyace a la modelización. En otras palabras, esta estrategia de enseñanza se erige sobre el supuesto de que los docentes en formación incorporan de manera directa los "modelos positivos" y rechazan los "modelos negativos" (Timmerman, 2009).

El docente orientador

Los trabajos sobre el docente orientador proliferaron durante la última década, al tiempo del desarrollo de experiencias prácticas basadas en las escuelas asociadas. No existe consenso sobre el papel formativo efectivo de los docentes orientadores, aunque sí una aceptación generalizada de que su presencia permanente en los espacios de práctica los vuelve los actores más propicios para acompañar y guiar a los docentes en formación[10].

Algunas investigaciones señalan que la tarea de los docentes orientadores se encuentra habitualmente invisibilizada (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011). Su labor está rodeada de tareas que son, al mismo tiempo, "mundanas" y fundamentales en el proceso de acompañamiento de los nuevos. Ahora bien, la literatura ha identificado distintos roles que los docentes orientadores pueden asumir ante su tarea.

En primer lugar, en términos de su posición en la comunidad docente, los orientadores pueden posicionarse como controladores de acceso (*gatekeepers*) de la profesión. Esta postura supone que solo los mejores candidatos pueden convertirse en docentes y que la práctica es el terreno en el que se juega esta selección. Es en los casos en los que los docentes orientadores participan de la evaluación sumativa de los practicantes, en los que pueden asumir este rol como agentes de selección (Smith, 2001).

Luego, los docentes orientadores pueden constituirse en modelos o anti-modelos de práctica (Glenn, 2006), de un modo similar al que ya señalamos para los profesores de práctica. Esta función es tanto auto-percibida (Borko & Mayfield, 1995) como esperada desde las propias instituciones formadoras, que suelen ubicar a los docentes orientadores como portadores de "buenas" o "malas"

prácticas de enseñanza (Glenn, 2006). Por una parte, en su rol de modelos los docentes orientadores contextualizan la práctica (Wang, 2001), es decir, ponen las perspectivas y propuestas que los practicantes traen de la institución formadora en situación. Por otra, pueden oficiar como "abogados de la práctica" en tanto reivindican el valor de la experiencia práctica por sobre otros saberes que sostienen la tarea de enseñanza (Wang, Strong & Odell, 2004). De este modo, Clarke, Killeavy & Moloney (2013) argumentan que los orientadores suelen depositar toda su confianza en su propio saber experiencial, desestimando otras fuentes de saber pedagógico. Evidentemente, este aspecto puede afectar negativamente la experiencia formativa de las prácticas docentes.

En cualquier caso, hay un asunto que atraviesa el papel formativo de los docentes orientadores en su totalidad. Su participación en las prácticas está signada por una "doble lealtad" que los ubica en una posición ambigua frente a los docentes en formación (Jaspers *et al.*, 2014; Parker-Katz & Bay, 2008; Rajuan, Douwe & Nico, 2007; Sim, 2011). Su compromiso con la formación de los futuros docentes colisiona, en ocasiones, con su compromiso con la educación de sus estudiantes, situación que obstaculiza la incorporación de este actor como formador en las prácticas. Por caso, la recepción de practicantes conlleva, para los orientadores, la interrupción de ciertos procesos de enseñanza y del desarrollo de hábitos y rutinas de trabajo, e incluso de una pausa en el contrato pedagógico establecido con un determinado grupo de alumnos (Ritter, 2007; Williams *et al.*, 2012). En este contexto, la lealtad para con los estudiantes puede prevalecer sobre la lealtad para con los docentes en formación dado que, en ocasiones, la tarea del docente orientador no es elegida ni remunerada (Ciascai, 2001). Entonces, la formación de docentes implicaría una carga laboral extra que, además, entraría en conflicto con su tarea central —y remunerada— de formación en el nivel inicial, primario o secundario.

La retroalimentación en las prácticas docentes

Como ya señalamos, el corazón de las prácticas es el momento efectivo en que los futuros docentes dan clase. Estas instancias de "implementación" son supervisadas

por los docentes orientadores y, al menos una vez, observadas por los profesores de prácticas. La retroalimentación post práctica ha demostrado ser un componente fundamental para garantizar el carácter formativo de estas instancias. Así, existe un importante volumen de literatura anglófona que se enfoca en la discusión sobre el tipo y la calidad de la retroalimentación que profesores de práctica y docentes orientadores brindan a quienes se están formando. Estas investigaciones se enraízan en la línea iniciada por Kenneth Zeichner en la década de 1980 y recurren al análisis temático y de discurso para ahondar en la retroalimentación e interacciones que allí tienen lugar.

La retroalimentación puede involucrar a distintos actores (docente orientador, profesor de práctica, pares). Asimismo, puede asumir formas diversas: en su carácter escrito, puede ser abierta o cerrada; en su carácter oral, puede asumir la forma de una heteroevaluación, de una coevaluación, de una autoevaluación o de una conversación reflexiva.

Los trabajos identificados en este eje son metodológicamente variados. Por un lado, algunos utilizan el análisis documental de grillas de observación; otros, el análisis del discurso de conversaciones post práctica. Asimismo, encontramos abordajes cuantitativos realizados a través de encuestas y, finalmente, métodos combinados.

Ahora bien, una de las principales características identificadas por la literatura es la variabilidad extrema de la retroalimentación que reciben los practicantes. Entre las diferencias identificadas, aquellas que refieren a los umbrales de aprobación y a los criterios de evaluación son las que preocupan más a los investigadores (Soares & Lock, 2007; Tillema, 2009; Wang, 2001). Hudson (2013) diseña una indagación original en la que recibe la retroalimentación de ocho formadores sobre la videograbación de una misma situación de práctica. La retroalimentación brindada fue variada no solo en su forma y sino también en su contenido positivo o negativo. Asimismo, algunos sugieren que estas diferencias pueden asociarse a que, en la mayoría de los casos, la retroalimentación recae en un único formador, por lo que los factores personales y relacionales pueden incidir en la retroalimentación brindada (Soares & Lock, 2007). El trabajo de Ell & Haigh

(2014) tampoco encuentran consenso entre los formadores en cuanto al umbral de preparación para enseñar. Las autoras sugieren que, en tanto la titulación docente certifica para una profesión, es necesario ir más allá del "instinto" en la decisión sobre la aptitud para enseñar y avanzar hacia la construcción de un umbral y estándares para la evaluación de las prácticas docentes.

El estudio de Hutchinson (2011) muestra que buena parte de la retroalimentación no está orientada por una única perspectiva teórica, sino por un *bricolage* de teorías, abordajes y enfoques que derivan en una mirada situacional de lo que ocurre en el aula. Así, las discusiones versan sobre

> "qué puede y no puede hacerse con estudiantes de una edad determinada, qué puede y no hacerse en un momento determinado del año, qué recursos son más adecuados para motivar a unos estudiantes en particular, qué formas de agrupamiento pueden resultar más adecuadas (…) y como motivar a los estudiantes 'difíciles'"[11] (p. 186).

Por otra parte, algunos trabajos intentan identificar el tipo y calidad de retroalimentación que reciben los docentes en formación. Entre los trabajos que estudian la retroalimentación escrita pueden identificarse al menos cuatro tipos de retroalimentación: descriptiva, cuestionadora, evaluadora y aconsejadora. No obstante, los instrumentos de evaluación no son neutrales y favorecen un tipo de retroalimentación por sobre otras. Mientras las grillas de evaluación estructuradas favorecen la retroalimentación evaluadora y aconsejadora, los formatos menos estructurados de documentación de lo observado promueven la presencia de los otros dos tipos de devoluciones (Bunton, Stimpson & Lopez-Real, 2002) y permiten mayor agencia a los formadores de docentes, a quienes les reconocen un saber profesional específico (Caughlan & Jiang, 2014). Finalmente, la retroalimentación parece variar según se trate de instancias sumativas o formativas y según si existe una relación previa de confianza mutua entre el formador y el practicante (Hayes, 2001).

Por su parte, en los modelos de práctica con base en la escuela, la responsabilidad por la retroalimentación cae en manos de los docentes orientadores. Algunas investigaciones hallaron que las devoluciones que estos

actores brindan tienen un carácter superficial de poco valor formativo (Braund, 2001; Chaliès *et al.*, 2004), por ejemplo, "trucos que, sin embargo, difícilmente los ayudan a interpretar y elaborar las experiencias desde una perspectiva más conceptual o teórica" (van Velzen & Volman, 2009: 345). Otras, dan cuenta de su carácter práctico y técnico (Rajuan *et al.*, 2007) y dan cuenta del foco puesto sobre el vínculo de los practicantes con los niños (Mitchell, Clarke & Nuttall, 2007; Nilssen, 2010).

Solamente en contadas ocasiones, estas instancias se convierten en diálogos reflexivos que contribuyen al pensamiento en conjunto y en situación de ambos actores (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000).

Aun así, la presencia permanente de los docentes orientadores en la totalidad de las situaciones de práctica de quienes se están formando, los vuelve actores clave para el andamiaje y el trabajo con las contingencias de la práctica (Engin, 2012). En esta línea, otros trabajos comenzaron a identificar la importancia de otra instancia de retroalimentación, la previa a la práctica. En estas instancias, los docentes orientadores tienden a brindar un amplio abanico de consejos a los practicantes, mientras que en las devoluciones posteriores a la práctica expresan preocupaciones y se ocupan de chequear que estas estén alineadas con la percepción de los futuros docentes (Timperley, 2001).

Los estudios que analizan las devoluciones post práctica en las que participan tanto profesores de práctica como docentes orientadores muestran que la retroalimentación que ambos brindan es diferente, y hasta podría considerarse complementaria. Mientras los profesores de práctica traccionan la reflexión e intentan promover la autoevaluación entre los practicantes a su cargo (Soslau, 2012), los docentes orientadores focalizan sus devoluciones en el análisis de la situación de enseñanza específica y los consejos orientados al desarrollo de habilidades prácticas (Akcan & Tatar, 2010; Kwan & Lopez-Real, 2005).

No obstante, la intencionalidad formativa de esta instancia no implica que siempre se trate de una conversación reflexiva y pacífica. Más bien, es habitual que emerjan situaciones de incomodidad o tensión. Mientras algunas investigaciones sugieren que esta tensión a la incompatibilidad entre el rol acompañante y

certificante propio del formador de docentes, otros argumentan que se debe a desacuerdos entre practicantes y formadores respecto de la finalidad y el funcionamiento de la retroalimentación (Tillema, Smith & Leshem, 2011). En este punto, la combinación de distintas modalidades de devolución (en grupo o en soledad, oral o escrita, con ambos formadores o solo uno, fomentando la heteroevaluación, la coevaluación o la autoevaluación) y la explicitación del proceso y los resultados esperados son algunas de las estrategias que disminuyen las tensiones que emergen en estas instancias (Copland, 2010).

Finalmente, otras indagaciones buscan identificar en qué medida la retroalimentación permite el diálogo entre los saberes teóricos y los saberes prácticos. Según Tigchelaar & Korthagen (2004), la clave está en superar los enfoques de tipo aplicacionista —en los que la teoría precede y determina la práctica— para avanzar hacia tipos de retroalimentación que trabajen con las experiencias específicas y reales de los docentes en formación y sus acciones inmediatas, que promuevan la reflexión sobre estas experiencias y acciones y que favorezcan las experiencias de cooperación entre formadores y practicantes.

Fuentes de conflicto entre los miembros de la tríada

Ahora bien, hasta ahora nos hemos aproximado a la tríada de las prácticas desde una perspectiva que privilegia su dimensión formativa. No obstante, los vínculos entre los miembros de la tríada (y entre las instituciones a las que pertenecen) no son siempre armoniosos. Los trabajos que agrupamos aquí atienden a los conflictos entre los miembros de la tríada. Todos ellos realizan abordajes de tipo cualitativo, mayormente a través de los métodos de observación participante o entrevista en profundidad.

La entrada en escena de este tipo de trabajos se vincula a una denuncia de cierto grado de ingenuidad por parte de quienes únicamente atienden a la dimensión formativa y aseveran que:

> "una mirada más de cerca a la política del mentorazgo, particularmente a la relación triádica que es habitual en la formación docente, revela una historia mucho más complicada de la que se cuenta habitualmente: una historia de

> negociación de poder y de posicionamiento y ser posicionado para influenciar el aprendizaje, preservarse a sí mismo y lograr mantener un control moderado sobre la propia situación".[12] (Bullough Jr & Draper, 2005, p. 418).

Al fin y al cabo, lo que estos trabajos reconocen que los vínculos entre los miembros de la tríada son complejos, exceden lo meramente formativo y están atravesados por cuestiones como la asimetría de poder, los afectos y las perspectivas irreconciliables sobre la docencia. Hyland & Lo (2006) ilustran esta cuestión con un elocuente ejemplo. Frente a la ausencia de diálogo entre profesor de prácticas y docente orientador o entre el primero y los practicantes, parte de la literatura diagnostica que es necesario extender los canales de comunicación. No obstante, una nueva lectura podría argumentar que la ausencia de preguntas de los practicantes no se debe a la escasez de canales de comunicación, sino al desbalance de poder inherente a la relación profesor-estudiante, que desalienta a los estudiantes de expresarse en caso de desacuerdo con su profesor (op.cit).

En este grupo de trabajo es posible identificar tres fuentes de conflicto entre los miembros de la tríada, no necesariamente excluyentes entre sí. La primera de ellos, la cuestión afectiva, sitúa a las prácticas como una situación emocionalmente demandante; en palabras de Maynard (2000), se trata de una instancia en la que se evidencia "la cercana relación que existe entre lo personal y lo profesional"[13] (p. 29). A través de entrevistas con los tres miembros de la tríada, el trabajo de Maynard evidencia la predominancia de referencias afectivas (positivas o negativas). Por caso, los docentes en formación hacen hincapié en cómo los docentes orientadores los hacen sentir bienvenidos, aceptados, incluidos, acompañados y reconocidos.

Del otro lado, los orientadores suelen experimentar emociones intensas que han sido caracterizadas con la figura de la "ruleta rusa" (Hennissen *et al.*, 2011). Por un lado, se destaca el sentimiento de ser desplazados del centro de la escena en su propio salón de clases. Por otro, Bullough Jr & Draper (2004) dan cuenta del gran trabajo emocional que conlleva compartir la jornada laboral con los docentes en formación. En este sentido, tal como señala Awaya *et al.* (2003), el vínculo entre docente orientador y profesor de prácticas organiza y define el currículum de las

prácticas en la escuela asociada. Mientras en algunos casos las relaciones se caracterizan por la relación paternal y de suma confianza (Stanulis & Russell, 2000), en otras es de paridad y colaboración (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005; Peterson *et al.*, 2010). Una investigación señala los riesgos que esto último conlleva en términos de la "dependencia, confusión respecto del manejo de la clase, la pérdida de individualidad y la competencia entre practicantes (Goodnough *et al.*, 2009: 287).

Una segunda fuente de conflicto entre los miembros de la tríada es el encuentro de visiones irreconciliables sobre la enseñanza y el oficio docente. Phelan *et al.* (2006) tematizan esta cuestión desde la dificultad del encuentro entre lo "nuevo" y lo "viejo", o entre novatos y experimentados. Es posible que ambos se encuentren divididos por visiones irreconciliables sobre qué, cómo y para qué enseñar, lo que deviene situaciones de tensión suelen resultar en el uso o abuso de poder por parte de los formadores, que buscan "imprimir" su huella en los recién llegados a la comunidad docente (Buendía, 2000). No obstante, una situación similar puede ocurrir entre formadores, sobre todo en los casos de modelos "tradicionales" de práctica, en los que no existen lazos institucionales que promuevan el acercamiento de visiones incongruentes (Trent, 2014). En otros casos, el conflicto puede no ser declarado pero sostenerse de manera implícita. El trabajo de Valencia *et al.* (2009) documenta situaciones en las que los profesores de práctica evitan exponer potenciales mejoras para la situación de práctica para sostener la relación armoniosa con la institución asociada, en general, y con el docente orientador, en particular.

En tercer orden, las asimetrías de poder entre los miembros de la tríada pueden redundar en situaciones conflictivas. Para comenzar, Brown & Danaher (2008) identifican que los intereses competitivos entre profesores de práctica y docentes orientadores resultan en asimetrías, disonancia y potenciales conflictos. Entre otras cosas, aquí se juega la "doble lealtad" que señalamos para el caso de los docentes orientadores, ya que sus intereses como docente de un grupo de estudiantes pueden contraponerse con los de profesor de prácticas, cuyo interés central es la formación de nuevos docentes. En otros casos, se trata de intereses vinculados al

ejercicio del rol preponderante en la definición de los contenidos a enseñar de los practicantes, o en la evaluación de su desempeño. De este modo, la defensa de los propios intereses y de la identidad de cada una puede llevar a una "colisión" entre profesores de práctica y docentes orientadores (Trent, 2014).

Este tipo de conflictos pueden ser también frecuentes entre profesores de práctica y docentes en formación. En algunas ocasiones, los estilos de seguimiento de los profesores de prácticas podrían redundar en que los practicantes se "cierren" al aprendizaje (John, 2001). Cuando esto ocurre, profesor de prácticas y practicante parecieran quedar "atrapados" en una situación de interacción que configuran como realidad de tipo "ganar o perder" en la que las oportunidades de mejora de la propia práctica quedan obturadas. Algunos autores detectan la importancia de la ampliación de oportunidades de negociación que habiliten la circulación del poder en la relación (Loizou, 2011; Remington Smith, 2007; Ritchie, Rigano & Lowry, 2000).

Entonces, cuando las prácticas no son oportunidades de enseñanza y aprendizaje, ¿qué ocurre en estos espacios? Algunos autores sugieren que los docentes en formación pueden estar aprendiendo no tanto a enseñar, sino a manejar a sus formadores (Maynard, 2000) o a jugar las reglas del juego (Chalies *et al.*, 2012). En estos casos, los conflictos relatados podrían devenir en que las prácticas se transformen en oportunidades de aprendizaje echadas a perder (Valencia *et al.*, 2009).

Discusión y notas finales

Las prácticas docentes, en general, y la tríada, en particular, son un tema de insuficiente desarrollo empírico en nuestra región. Si bien circulan interesantes desarrollos teóricos, es escasa la producción de evidencias que permita, a la vez, consolidar y enriquecer las líneas de pensamiento existentes.

Este artículo sistematizó las investigaciones anglófonas sobre la tríada de las prácticas entre 2000 y 2014. El corpus se organizó en cuatro ejes temáticos: (1) el proceso de convertirse en formador de prácticas, (2) el papel formativo de los

profesores de práctica y docentes orientadores, (3) la retroalimentación en las prácticas docentes y (4) los conflictos entre los miembros de la tríada.

En relación al primer eje, las investigaciones muestran que llegar a ser formador de prácticas involucra no solo un viraje de tareas, sino uno de identidad. Los saberes necesarios para desempeñarse como formador de prácticas no se derivan directamente de la experiencia como maestro de los niveles inicial, primario o secundario. Necesitamos investigaciones que documenten estos procesos y puedan realizar recomendaciones de política que orienten los inicios de los formadores, tanto para profesores de práctica como para docentes orientadores.

En lo que respecta al segundo eje, la revisión da cuenta de la relevancia de pensar la organización curricular y pedagógica de las prácticas desde una perspectiva triádica. Esto implica visibilizar el papel formativo del docente orientador y, en consecuencia, considerar la existencia de dos formadores. Más aun, a lo largo del trabajo se evidenció la complementariedad de los aportes del profesor de prácticas y el docente orientador. Su potencial formativo podría verse potenciado si estos dos actores trabajan en equipo. Entonces, parece evidente que pueden realizarse aportes significativos a través de investigaciones que estudien la formación en las prácticas desde una perspectiva triádica. Si bien contamos con algunos estudios en la región enfocados en el docente en formación, pocos ponen la lupa sobre los formadores, su quehacer y sus relaciones.

En tercer lugar, la retroalimentación se configura como un nudo crítico en las prácticas docentes. Llama aquí la atención la variedad de tipos, criterios y umbrales posibles que la organizan. Para investigar sobre esta cuestión, existen algunos desafíos ligados al acceso a la información, dado que la devolución post práctica suele ser un momento íntimo entre formadores y practicantes. Aun así, estudiar la retroalimentación puede ser un terreno fértil para acceder al currículum real de las prácticas.

Finalmente, nuestro último eje adquiere relevancia si pensamos en el progresivo pasaje hacia modelos colaborativos entre instituciones formadoras y asociadas. La construcción de una relación interinstitucional, mediada por la relación entre profesor de prácticas y docente orientador es una tarea que requiere

de la inversión de un tiempo y un esfuerzo sostenido. A nivel de la investigación, sería interesante incorporar el vínculo entre profesor de práctica y directores de escuela, que son quienes abren las puertas de sus instituciones, seleccionan a los docentes orientadores y dan forma a la relación.

Recibido: 03/06/2015

Aceptado: 05/11/2015

Notas

[1]El concepto de situaciones controladas refiere a que, si bien los futuros docentes se insertan en instituciones en las que podrían desempeñarse finalizada su formación —es decir, contextos reales y no simulados de práctica profesional—, la experiencia es controlada en cuanto implican para los docentes en formación la asunción de tareas docentes limitadas durante un tiempo limitado y en presencia de otro docente que se encuentra a cargo. Otros autores han tematizado esta cuestión a partir del concepto de "ficción" (Edelstein y Coria, 1995a).

[2]En Argentina, por ejemplo, a fines del Siglo XIX, las Escuelas Normales otorgaban total responsabilidad sobre los practicantes a los docentes orientadores, quienes se ocupaban de guiarlos, certificar su asistencia y evaluar su desempeño. Vale aclarar que esto era posible en tanto las Escuelas Normales contaban con un Departamento de Aplicación, esto es, una escuela modelo en la que se realizaban las prácticas. En las décadas subsiguientes aparecería la figura del profesor de prácticas, y rápidamente los docentes orientadores se convertirían en sus auxiliares (Resolución del 31 de agosto, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1953). En 1969, cuando la formación docente fue elevada al nivel terciario (Decreto 8051/68), las prácticas comenzaron a realizarse en instituciones educativas externas a las formadoras. Este proceso implicó la separación de la formación y la práctica docente en dos instituciones con objetivos diferenciados. A partir de entonces, la participación de los docentes orientadores depende más bien de los arreglos institucionales y los vínculos particulares entre ambos formadores.

[3] Nos referimos a la institución en la que los docentes en formación realizan sus prácticas.

[4] Existen, sí, una variedad de experiencias locales más o menos documentadas que pueden encontrarse, por ejemplo, en las actas de eventos científicos locales.

[5] Traducción propia.

[6] Traducción propia.

[7] Traducción propia.

[8] Es necesario reparar en que la totalidad de estos estudios se ubica en países en los que la formación docente se encuentra inserta en la Universidad, las trayectorias formativas y la inserción institucional de los profesores de prácticas difieren en alguna medida de las de los países en los que la formación docente tiene lugar en el nivel terciario.

[9] No obstante, es probable que esta doble tarea no funcione del mismo modo en la formación para todos los niveles de enseñanza, y la afirmación debería ser revisada de manera comparada.

[10] En este apartado seguiremos el análisis de una revisión de literatura reciente (Clarke *et al.*, 2014) que organiza la literatura el papel formativo y las actitudes y percepciones de los docentes orientadores en las prácticas y residencias.

[11] Traducción propia.

[12] Traducción propia.

[13] Traducción propia.

Bibliografía

AKCAN, S., & TATAR, S. (2010) "An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience". *Teacher Development*, 14(2), 153-172.

AWAYA, A., MCEWAN, H., HEYLER, D., LINSKY, S., LUM, D., & WAKUKAWA, P. (2003) "Mentoring as a journey". Teaching and Teacher Education, 19(1), 45-56.

BALL, D.L., & COHEN, D.K. (1999) "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education", en DARLING-HAMMOND, L. & SYKES, G. (comps.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, Jossey Bass.

BATES, A.J., RAMIREZ, L., & DRITS, D. (2009) "Connecting university supervision and critical reflection: Mentoring and modeling". *The Teacher Educator,* 44(2), 90-112.

BORKO, H., & MAYFIELD, V. (1995) "The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach". *Teaching and Teacher Education,* 11(5), 501-518.

BRAUND, M. (2001) "Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student-mentor interaction". *Mentoring and Tutoring,* 9(3), 189-200.

Brown, A., & Danaher, P. (2008) "Towards collaborative professional learning in the first year early childhood teacher education practicum: Issues in negotiating the multiple interests of stakeholder feedback". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 36(2), 147-161.

BUENDÍA, E. (2000) "Power and possibility: The construction of a pedagogical practice". *Teaching and Teacher Education,* 16(2), 147-163.

BULLOUGH JR, R., & DRAPER, R.J. (2004) "Mentoring and the Emotions". Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 30(3), 271-288.

BULLOUGH JR, R., & DRAPER, R.J. (2005) *"Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory"*. *Educational Administration Abstracts,* 40(2), 407-420.

BULLOUGH, R.V. (2005) "Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity". *Teaching and Teacher Education,* 21(2), 143-155.

Bunton, D., Stimpson, P., & Lopez-Real, F. (2002) "University tutors' practicum observation notes: Format and content". *Mentoring & Tutoring,* 10(3), 233-252.

CAUGHLAN, S., & JIANG, H. (2014) "Observation and Teacher Quality Critical Analysis of Observational Instruments in Preservice Teacher Performance Assessment". *Journal of Teacher Education,* 65(5), 375-388.

CIASCAI, L. (2001) "Developments in 'Mentoring' in Romanian Initial Teacher Training". *Mentoring and Tutoring,* 9(2), 101-111.

CLARKE, A., & JARVIS-SELINGER, S. (2005) 'What the Teaching Perspectives of Cooperating Teachers Tell US about Their Advisory Practices". *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 21(1), 65-78.

CLARKE, A., TRIGGS, V., & NIELSEN, W. (2014) "Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature". *Review of Educational Research,* 84(2), 163-202.

CLARKE, M., KILLEAVY, M., & MOLONEY, A. (2013) "The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland". *European Journal of Teacher Education,* 36(3), 364-375.

COPLAND, F. (2010) "Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view". *Teaching and Teacher Education,* 26(3), 466-472.

CHALIES, S., ESCALIE, G.S., & BERTONE, C.A. (2012) "Learning 'Rules' of Practice within the Context of the Practicum Triad: A Case Study of Learning to Teach". *Canadian Journal of Education,* 35(2), 3-23.

CHALIÈS, S., RIA, L., BERTONE, S., TROHEL, J., & DURAND, M. (2004) "Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews". Teaching and Teacher Education, 20(8), 765-781.

DARLING-HAMMOND, L. (2006) *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

DARLING-HAMMOND, L. (2008) "The case for university-based teacher education". En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, D. J. MCINTYRE, & K. E. DEMERS (comps.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. New York, Routledge-Association of Teacher Educators.

DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

DAVINI, M.C. (comp.). (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.

DEVER, M.T., HAGER, K.D., & KLEIN, K. (2003) "Building the university/public school partnership: A workshop for mentor teachers". *The Teacher Educator,* 38(4), 245-255.

DIKER, G., Y TERIGI, F. (1997) *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

DINKELMAN, T., MARGOLIS, J., & SIKKENGA, K. (2006) "From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation". *Studying Teacher Education,* 2(1), 5-23.

EDELSTEIN, G., Y CORIA, A. (1995a) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires, Kapelusz.

EDELSTEIN, G., Y CORIA, A. (1995b) "Los sujetos de las prácticas" en *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires, Kapelusz.

ELL, F., & HAIGH, M. (2014) "Getting beyond "gut feeling": understanding how mentors judge readiness to teach". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43(2), 1-13. DOI: 10.1080/1359866X.2014.934200

ENGIN, M. (2012) "Questioning to scaffold: an exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions". *European Journal of Teacher Education,* 36(1), 39-54. DOI: 10.1080/02619768.2012.678485

FAIRBANKS, C.M., FREEDMAN, D., & KAHN, C. (2000) "The role of effective mentors in learning to teach". *Journal of Teacher Education,* 51(2), 102.

FERGUSON, J., & BRINK, B. (2004) "Caught in a bind: Student teaching in a climate of state reform". *Teacher Education Quarterly*, 31(4), 55-64.

FORZANI, F.M. (2014) "Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning From the Past". *Journal of Teacher Education,* 65(4), 357-368. DOI: 10.1177/0022487114533800

GLENN, W.J. (2006) "Model versus Mentor: Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher". *Teacher Education Quarterly,* 33(1), 85-95.

GOODNOUGH, K., OSMOND, P., DIBBON, D., GLASSMAN, M., & STEVENS, K. (2009) "Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions". *Teaching and Teacher Education,* 25(2), 285-296. DOI: 10.1016/j.tate.2008.10.003

GOODWIN, A.L., SMITH, L., SOUTO-MANNING, M., CHERUVU, R., TAN, M.Y., REED, R., & TAVERAS, L. (2014) "What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators". *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. DOI: 10.1177/0022487114535266

HAMEL, F.L., & JAASKO-FISHER, H.A. (2011) "Hidden labor in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council". *Teaching and Teacher Education,* 27(2), 434-442.

HAYES, D. (2001) "The impact of mentoring and tutoring on student primary teachers' achievements: A case study". *Mentoring and Tutoring,* 9(1), 5-21.

HENNISSEN, P., CRASBORN, F., BROUWER, N., KORTHAGEN, F., & BERGEN, T. (2010) "Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues". *Teaching and Teacher Education,* 26(2), 207-214.

HENNISSEN, P., CRASBORN, F., BROUWER, N., KORTHAGEN, F., & BERGEN, T. (2011) "Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills". *Teaching and Teacher Education,* 27(6), 1049-1058.

HOPPER, B. (2001) "The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placements". *Mentoring and Tutoring,* 9(3), 211-222.

HUDSON, P. (2013) "Feedback consistencies and inconsistencies: eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson". *European Journal of Teacher Education,* 37(1), 63-73. DOI: 10.1080/02619768.2013.801075

Hutchinson, S.A. (2011) "Boundaries and bricolage: examining the roles of universities and schools in student teacher learning". *European Journal of Teacher Education,* 34(2), 177-191. DOI: 10.1080/02619768.2010.548860

HYLAND, F., & LO, M.M. (2006) "Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control". *Mentoring & Tutoring,* 14(2), 163-186.

IBRAHIM, A.S. (2013) "Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program". *Teaching and Teacher Education*, 34, 38-45.

IEVERS, M., WYLIE, K., GRAY, C., NÍ ÁINGLÉIS, B., & CUMMINS, B. (2012) "The role of the university tutor in school-based work in primary schools in Northern Ireland and the Republic of Ireland". *European Journal of Teacher Education,* 36(2), 183-199. DOI: 10.1080/02619768.2012.687718

JASPERS, W.M., MEIJER, P.C., PRINS, F., & WUBBELS, T. (2014) "Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher". *Teaching and Teacher Education,* 44, 106-116.

JOHN, P.D. (2001) "Winning and losing: A case study of university tutor-student teacher interaction during a school-based practicum". *Mentoring and Tutoring,* 9(2), 153-168.

KORTHAGEN, F.A.J. (2005) "Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue". *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 21, 107–115.

KWAN, T., & LOPEZ-REAL, F. (2010) "Identity formation of teacher–mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework". *Teaching and Teacher Education,* 26(3), 722-731.

KWAN, T., & LOPEZ-REAL, F. (2005) "Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 33(3), 275-287.

LESHEM, S. (2014) "How do teacher mentors perceive their role, does it matter?" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 42(3), 261-274.

LOIZOU, E. (2011) "The diverse facets of power in early childhood mentor–student teacher relationships". *European Journal of Teacher Education,* 34(4), 373-386.

LOUGHRAN, J., & BERRY, A. (2005) "Modelling by teacher educators". *Teaching and Teacher Education,* 21(2), 193-203.

LUNENBERG, M., KORTHAGEN, F., & SWENNEN, A. (2007) "The teacher educator as a role model". *Teaching and Teacher Education,* 23(5), 586-601.

MARCELO GARCÍA, C., Y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1998) "Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado". *Revista de educación,* 317, 97-120.

MARGOLIN, I. (2011) "Professional development of teacher educators through a" transitional space": A surprising outcome of a teacher education program". *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 7-25.

MATTSSON, M., EILERTSEN, T., & VIDAR RORRISON, D. (2011) *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam, Sense Publishers.

MAYNARD, T. (2000) "Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training". *Mentoring and Tutoring,* 8(1), 17-30. DOI: 10.1080/713685510

MCNAMARA, O., ROBERTS, L., BASIT, T.N., & BROWN, T. (2002). "Rites of passage in initial teacher training: ritual, performance, ordeal and numeracy skills test". *Educational Research Journal*, 28(6), pp. 863-878.

MITCHELL, J., CLARKE, A., & NUTTALL, J. (2007) "Cooperating teachers' perspectives under scrutiny: a comparative analysis of Australia and Canada". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 35(1), 5-25.

MURRAY, J., & MALE, T. (2005) "Becoming a teacher educator: Evidence from the field". *Teaching and Teacher Education, 21(2), 125-142.*

NILSSEN, V*. (2010)* "Encouraging the habit of seeing in student teaching". *Teaching and Teacher Education,* 26(3), 591-598.

ORLAND, L. (2001) "Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor". *Teaching and Teacher Education,* 17(1), 75-88.

PARKER-KATZ, M., & BAY, M. (2008) "Conceptualizing Mentor Knowledge: Learning from the Insiders". *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 24(5), 1259-1269.

PETERSON, S.M., VALK, C., BAKER, A.C., BRUGGER, L., & HIGHTOWER, A.D. (2010) ""We're not just interested in the work": Social and emotional aspects of early educator mentoring relationships". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 18(2), 155-175.

PHELAN, A.M., SAWA, R., BARLOW, C., HURLOCK, D., IRVINE, K., ROGERS, G., & MYRICK, F. (2006) "Violence and subjectivity in teacher education". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 34(2), 161-179.

RAJUAN, M., DOUWE, B., & NICO, V. (2007) "The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 15(3), 223-242.

REID, J.-A. (2011) "A practice turn for teacher education?" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 39(4), 293-310.

REMINGTON SMITH, E. (2007) "Negotiating Power and Pedagogy in Student Teaching: Expanding and Shifting Roles in Expert-Novice Discourse". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 15(1), 87-106.

RITCHIE, S.M., RIGANO, D.L., & LOWRY, R.J. (2000) "Shifting power relations in "the getting of wisdom". *Teaching and Teacher Education,* 16(2), 165-177.

RITTER, J.K. (2007) "Forging a Pedagogy of Teacher Education: The Challenges of Moving from Classroom Teacher to Teacher Educator". *Studying Teacher Education,* 3(1), 5-22.

SIM, C. (2011) "You've either got [it] or you haven't'–conflicted supervision of pre-service teachers". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 39(2), 139-149.

SINCLAIR, C., DOWSON, M., & THISTLETON-MARTIN, J. (2006) "Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why?" *Teaching and Teacher Education,* 22(3), 263-279.

SMITH, P. (2001) "Mentors as gate-keepers: an exploration of professional formation". *Educational Review,* 53(3), 313-324.

SOARES, A., & LOCK, R. (2007) "Pre-service science teachers' perceptions of written lesson appraisals: the impact of styles of mentoring". *European Journal of Teacher Education,* 30(1), 75-90. DOI: 10.1080/02619760601120056

SOSLAU, E. (2012) "Opportunities to develop adaptive teaching expertise during supervisory conferences". *Teaching and Teacher Education,* 28(5), 768-779.

STANULIS, R.N., & RUSSELL, D. (2000) "'Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers". *Teaching and Teacher Education,* 16(1), 65-80.

SWENNEN, A., LUNENBERG, M., & KORTHAGEN, F. (2008) "Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching". *Teachers and Teaching: theory and practice, 14(5-6), 531-542.*

TABACHNICK, B.R., & ZEICHNER, K.M. (1981) "Are the effects of university teacher education washed out by school experiences?" *Journal of Teacher Education,* 32, 7-11.

TIGCHELAAR, A., & KORTHAGEN, F. (2004) "Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour". *Teaching and Teacher Education,* 20(7), 665-679.

TILLEMA, H. (2004) "The dilemma of teacher educators: Building actual teaching on conceptions of learning to teach". *Teaching Education,* 15(3), 277-291.

TILLEMA, H. (2009) "Assessment for Learning to Teach". *Journal of Teacher Education,* 60(2), 155-167.

TILLEMA, H.H., SMITH, K., & LESHEM, S. (2011) "Dual roles–conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum". *European Journal of Teacher Education,* 34(2), 139-159. DOI: 10.1080/02619768.2010.543672

TIMMERMAN, G. (2009) "Teacher educators modelling their teachers*?" European Journal of Teacher Education,* 32(3), 225-238.

TIMPERLEY, H. (2001) "Mentoring conversations designed to promote student teacher learning". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 29(2), 111-123.

TOLL, C.A., NIERSTHEIMER, S.L., LENSKI, S.D., & KOLLOFF, P.B. (2004) "Washing Our Students Clean Internal Conflicts in Response to Preservice Teachers' Beliefs and Practices". *Journal of Teacher Education,* 55(2), 164-176.

TRENT, J. (2013) "Becoming a Teacher Educator: The Multiple Boundary-Crossing Experiences of Beginning Teacher Educators". *Journal of Teacher Education,* 64(3), 262-275.

TRENT, J. (2014) "When communities collide: the shared construction and defence of community and identity during a teaching practicum". *Teacher Development,* 18(1), 29-45.

VAILLANT, D. (2007). *Organización de las prácticas y de las residencias pedagógicas: una perspectiva internacional*. Trabajo presentado en Reunión técnica sobre Residencias pedagógicas, MINCyT, INFD, Buenos Aires.

VALENCIA, S., MARTIN, S., PLACE, N., & GROSSMAN, P. (2009) "Complex Interactions in Student Teaching: Lost Opportunities for Learning". *Journal of Teacher Education,* 60(3), 304-322.

VAN VELZEN, C., & VOLMAN, M. (2009) "The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration". *European Journal of Teacher Education,* 32(4), 345-367.

VANASSCHE, E., & KELCHTERMANS, G. (2014) "Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework". *Teaching and Teacher Education,* 44, 117-127.

WANG, J. (2001) "Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice". *Teaching and Teacher Education,* 17(1), 51-73.

WANG, J., STRONG, M., & ODELL, S. (2004) "Mentor-Novice Conversations About Teaching: A Comparison of Two U.S. and Two Chinese Cases". *Teachers College Rec Teachers College Record,* 106(4), 775-813.

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J., & MOON, B. (1998) "A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry". *Review of Educational Research,* 68(2), 130-178.

WILSON, E.K. (2006) "The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants". *Teaching and Teacher Education,* 22(1), 22-31.

WILLIAMS, J., RITTER, J., & BULLOCK, S.M. (2012) "Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community". *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices,* 8(3), 245-260.

YAVUZ, A. (2011) "The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching department at a Turkish university". *European Journal of Teacher Education,* 34(1), 43-59.

ZEICHNER, K.M. (2012) "The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education". *Journal of Teacher Education,* 63(5), 376-382.

América en revisión: un análisis de la educación femenina y de los libertos en los Estados Unidos y Argentina (1871-1879)

America in review: an analisys of female education and freedmen in the United States and Argentina (1871-1879)

Jose Gondra[*]

Paulo Rogério Marques Sily[**]

Resumen

As missões pedagógicas são estratégias que buscam produzir conhecimento sobre o estrangeiro e sobre si, com vistas a remodelar projetos em curso, inscrevendo-se aí os inves-timentos no campo da educação. Neste tra-balho, analisamos determinadas representações da América em dois relatórios-livro de Celéstin Hippeau, nos quais examina as experiências dos Estados Unidos e Argentina (1871 e 1879, respectivamente). Com base nesta documentação, focalizamos dois temas para uma reflexão mais detida sobre as marcas da narrativa e os modelos pedagógicos legitimados, tomando por base o tratamento dispensado à educação das mulheres e a questão racial. Como procedimento, procuramos entrecruzar os do-cumentos para pensar as representações ela-boradas a respeito da instrução pública e ob-servar o jogo entre aquilo que conhece e o que se forja nos estudos realizados para dar a ver os projetos em curso, as mediações estabelecidas e o programa que o professor francês procura le-gitimar.

Palavras-chave: Celéstin Hippeau; Educação Feminina; Educação dos Libertos; viagens pedagógicas; circulação de modelos pedagógicos.

Abstract

The pedagogical missions are strategies that seek to produce knowledge on foreign and about themselves, in order to reshape ongoing projects, signing up there investments in education. In this paper, we analyze specific representations of America in two book reports of Celestin Hippeau, in which he examines the experiences of the United States and Argentina (1871 and 1879, respectively). Based on this documentation, we focus on two themes for a more detailed reflection on the marks of the narrative and the legitimate pedagogical models, based on the treatment given to the education of women and the issue of race. As a procedure, we try to intersect the documents to consider the representations made about public education and observe the play between what we know and what is forged in studies to give to see the projects in progress, the mediations established and the program that French teacher seeks legitimize.

Key words: Celéstin Hippeau; Female Education; Freedmen Education; Pedagogical Trips; Circulation of pedagogical models.

[*]Doutor em Educação/USP. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ/CNPq
E-mail: gondra.uerj@gmail.com
[**]Doutor em Educação/UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ/CNPq
E-mail: prsily@yahoo.com.br

Introdução

> "J'y ai retrouvé l'esprit dont j'avais été si vivement frappé en visitant les écoles des États-Unis. Dans la grande République de l'Amerique du Nord comme dans la République de l'Amérique naissance du Sud, les institutions démocratiques ont pour condition essentielle le plus large développement donné à l' éducation nationale. (...) On ne peut sans doute établir de comparaison entre les deux États, soit pour la splendeur des établissements scolaires, le nombre des instituteurs et des institutrices, soit pour la magnificence avec laquelle les citoyens ont pourvu aux frais de l'enseignement, depuis l'école primaire jusqu' aux universités".
>
> Hippeau, 1879: 56

O interesse por conhecer a experiência norte americana pode ser articulado às viagens de estudos, de larga tradição, como se pode notar pelas diversas matérias publicadas na *Revue des Deux Mondes*[1], na *Revue des Voyages (1833)*[2] e também na historiografia que explora as fontes derivadas desse tipo de empreendimento[3]. Ao lado disso, a viagem de Célestin Hippeau aos Estados Unidos pode ser analisada pelo interesse em conhecer uma experiência de reconstrução nacional, na medida em que a mesma ocorre quatro anos após o término da guerra de secessão (1861-1865), descrita como desastrosa guerra de cinco anos, o que não impedira que os fundos destinados à escolarização fossem triplicados no referido período. É, portanto, nesse quadro de reconstrução nacional que Hippeau realiza sua viagem, visita estabelecimentos escolares de diferentes graus e modalidades, recolhe documentação e, por fim, redige dois textos. O primeiro consiste no artigo *L'Éducation des femmes et des affranchis em Amérique depuis la guerre* publicado na *Revue des Deux Mondes*, em 1869. O segundo, mais detalhado, consiste na publicação do relatório de viagem intitulado *L'Instruction Publique aux États Unis,* dirigido ao Ministro da Instrução Pública da França, datado de 1870[4]. Após esse relatório, publica uma série de seis estudos sobre a questão da instrução pública em vários países, sendo o último deles destinado à Argentina, em 1879[5]. Na impossibilidade de explorar o conjunto desses estudos, para efeitos desse trabalho, nos detivemos na análise dos dois que analisam a problemática da instrução na América, selecionando dois temas presentes nos mesmos para uma observação mais detida e, com isso, analisar as

marcas da narrativa e os modelos pedagógicos legitimados, tomando por base o tratamento dispensado à educação das mulheres e a questão racial.

Como procedimento, tomando como ponto de partida o artigo, procuramos entrecruzar os três documentos para refletir a respeito das representações elaboradas por Célestin Hippeau a respeito da instrução pública e, com isso, observar o jogo de semelhança e diferenciação entre aquilo que conhece e a compreensão forjada nos estudos realizados[6]. Com esse movimento, procuramos dar a ver os projetos em curso, as mediações estabelecidas e o programa que o professor francês procura legitimar com base nas suas experiências prévias, nos estudos realizados e naquilo que pode testemunhar em sua viagem aos EUA.

O início do artigo de 1869 parece fornecer o tom geral que orienta sua narrativa. Para ele, o que conferia a organização de escolas públicas nos Estados Unidos um caráter especial, consistia na necessidade, altamente reconhecida e proclamada desde o início, de assegurar, sem estabelecer qualquer diferença entre os sexos, a instrução a mais ampla e liberal a um povo conclamado a definir seu próprio destino (Hippeau, 1869: 450).

Com isso, fornece e mobiliza alguns dos princípios orientadores da narrativa, isto é, a universalidade, igualdade, o liberalismo e a autodeterminação[7]. Ao proclamar esses quatro princípios como organizadores das escolas públicas e da sociedade estadounidense, indicia o emprego de uma chave de leitura presente no conjunto dos estudos que promove, o que pode ser notado no exame de diferentes aspectos, inclusive nos dois que foram selecionados para aprofundamento nesse estudo. Deste modo, procuramos interrogar: Como o narrador opera com esses fundamentos? Que efeitos procura produzir? Como eles são articulados à educação feminina e dos libertos no artigo e nos relatórios que publicou?

Liberdade e vigilância – A educação das mulheres

O tema da educação feminina é explorado nas duas partes iniciais do artigo. Já no livro dos Estados Unidos, merece dois capítulos específicos[8] e no livro da Argentina é abordado de modo genérico. No artigo de 1869, o contraste inicial a

respeito dessa questão é estabelecido entre os EUA, Inglaterra, França e "muitos Estados da Europa" que colocavam em dúvida o direito das mulheres à uma educação superior, chegando, uns, a reconhecer que elas não possuíam inteligência suficiente para os altos estudos científicos. Já nos EUA, a experiência era de outra ordem, pois todas as escolas se encontravam abertas para a educação feminina e os resultados obtidos consistiam na resposta a mais viva que se podia oferecer às objeções produzidas em todos os lugares sobre a questão da emancipação intelectual das mulheres. Emancipação que se encontrava articulada a um fundamento da sociedade americana que assumira a educação popular como o primeiro de seus deveres. De acordo com Hippeau, onde houvesse uma comuna, deveria se edificar uma escola e uma igreja, complementadas por um jornal; considerados, então, os três elementos essenciais de toda civilização.

Se o instituto da igualdade é constituído em um dos organizadores da narrativa do letrado francês, é possível reconhecer dois outros. Um que aponta para os desafios já superados e outro que ressalta a existência de questões insuficientemente equacionadas, ao mesmo tempo em que reconhece todas as condições e qualidades dos norteamericanos em superá-las. Trata-se, portanto, do manejo do princípio da superação como recurso de leitura da experiência dos outros e a de seu país de origem. Princípio que também pode ser reconhecido no modo como representa a questão da escolarização geral e da educação feminina em suas múltiplas faces. Uma dessas faces se refere à presença das mulheres no magistério. Segundo Hippeau, desde os primeiros tempos, os mestres eram raros e não podiam suprir todas as necessidades. Desse modo, os americanos apelaram às mulheres que, com seu saber, demonstravam aptidão para a profissão de professoras (Hippeau, 1869: 453).

Ao notar a solução encontrada para a falta de professores e a solução do trabalho feminino, agrega o argumento financeiro e o efeito complementar de suas limitações, isto é, o aparecimento da escola mista, seja do ponto de vista de gênero, seja do ponto de vista das classes sociais. De acordo com o relato do viajante francês, poucas localidades possuíam os recursos necessários para a

construção de duas escolas. Deste modo, um mesmo estabelecimento recebia crianças de ambos os sexos. E condição social, fazendo com que a igualdade ingressasse profundamente nos costumes do outro lado do Atlântico. Com isso, os filhos de ricos e pobres passaram a compartilhar os mesmos bancos e receber a mesma educação, do nível primário ao mais alto. Aos benefícios igualitários desta medida, acrescenta

> L'on ne tarda pas à s'apercevoir non-seulement que les jeunes filles, instruites à côté des jeunes garçons, ne leur étaient inférieures ni en application ni en intelligence, mais encore que les institutrices appliquaient à l'enseignement des qualités et des aptitudes que l'on ne trouvait pas au même degré chez les instituteurs (Hippeau, 1869: 453).

Como se pode notar, a presença da mulher no magistério implica na superação de preconceitos, mas também na elaboração de um modelo escolar, reforçado pelas qualidades e atitudes da professora da *common school*. Modelo novo que se vê igualmente revestido pelo signo da superação. Neste caso, o superado corresponde ao velho modelo das nações europeias, mas também ao modelo de educação escolar centrado na figura masculina.

> Celles-ci se trouvèrent donc en possession d'une instruction plus solide, plus étendue, et se firent ainsi dans la société une place plus élevée que celle qui leur est assignée chez les nations européennes. Le respect et la considération dont elles étaient l'objet en Amérique s'accrurent encore lorsqu'au milieu des grands événemens dont les États-Unis furent le théâtre, elles montrèrent que leur courage et leur patriotisme ne le cédaient en rien à ceux des hommes (Idem: 453).

Deslocamento de forma que se viu favorecido pela conjuntura da guerra, pelo volume de mortos produzidos[9], sobretudo homens e, parte deles, professores. Deslocamento que também se encontra vinculado ao modo como as atitudes das mulheres aparecem representadas no teatro da guerra. De acordo com Hippeau, é sabida a admirável devoção que as mulheres e meninas dos Estados do Norte exibiram durante os anos cruéis da mais terrível guerra verificada nos anais dos tempos modernos, que colocou armas nas mãos das duas partes da União. Elas foram vistas correndo para o campo de batalha, levando alívio e consolo para os feridos, transformando-se em verdadeiras irmãs de caridade. Os professores

pagaram à morte um grande tributo. Em muitos Estados, correspondiam a um pequeno número de pessoas alistadas nas forças armadas do exército do norte. As professoras se multiplicaram para substituí-los e, naquele momento, passaram a corresponder a 70% do magistério nas escolas dos Estados Unidos.

É possível observar mais um traço de superação, desta feita, na composição social do ofício nas *common school* que, nos EUA, nos anos 1860, já era majoritariamente feminino[10]. Na sequência da narrativa, retoma a questão da emancipação intelectual das mulheres adicionando o testemunho pessoal das visitas que realizara a três estabelecimentos de ensino superior frequentados por mulheres que gozavam de uma "justa celebridade": *Packer collegiate institute* do Brooklyn, o *Rutger's female college* de New-York e, sobretudo, o *Vassar college* de Poughkeepsie.

Ao inserir o que extrai das visitas, destaca aspectos relacionados aos saberes, espaços, métodos e ação dos professores, para concluir que não havia observado qualquer inferioridade entre jovens de mesma idade, em todos os ramos do saber. Ainda que reconhecesse a existência de opositores a essa ideia nos diversos Estados dos EUA, assinala que eram muito reduzidos e que, a cada dia que passava, a educação superior ganhava mais terreno.

Para ele, não era apenas o direito à educação igualitária recebido pelos homens que, nos vários estados de América, encontrava um pequeno número de adversários. A opinião que passava a prevalecer, como uma consequência necessária do ensino superior, implicava na abertura a todas as carreiras cujo acesso lhes havia sido fechado, nas quais se podia verificar, cotidianamente, um grande progresso. Para tanto, apresenta elementos empíricos da formação médica realizada no *Vassar college* com vistas a validar a defesa da formação feminina nos cursos superiores.

> Déjà elles ont été admises à suivre les cours de six facultés de médecine: plus de 300 docteurs du sexe féminin exercent maintenant dans les états de l'Union la médecine et la chirurgie avec un talent et un succès réels. A Philadelphie, six doctoresses sont inscrites, sur les registres où sont établies les taxes sur le revenu, pour une somme de bénéfices annuels variant de 10,000 à 50,000 francs; enfin j'ai eu le plaisir de voir à New-York une de

> ces habiles doctoresses à la tête d'une clientèle qui lui assure un revenu de 80,000 francs (Hippeau, 1869: 460).

Cumpre notar que a reconfiguração social do magistério e o incremento da educação feminina introduzem outra questão. Trata-se da convivência de indivíduos de ambos os sexos em um mesmo espaço escolar que, nos EUA, apresentava mais vantagens que inconvenientes. Para sustentar esse diagnóstico, o relator se apoia em elementos extraídos da visita ao estabelecimento de Oberlin; mas também em dados de escolas de New York, Baltimore, New Haven, Chicago, Boston, Providence e Springfield. No entanto, é na experiência de Oberlin escola com 30 anos de existência, com 15.000 estudantes já formados, sem o registro de qualquer abuso que merecesse ser destacado que busca sustentação para demonstrar a pertinência da escola mista. Nesse sentido, reproduz os argumentos dos diretores do estabelecimento que justificavam tanto a reunião, como o ensino das mesmas matérias aos sujeitos de ambos os sexos (Hippeau, 1869: 464-465). Para eles, a experiência possibilitava:

1- Economia de dinheiro e força de trabalho, com alto grau de instrução ao maior número de alunos com o menor gasto possível (material das aulas, instrumentos de trabalho e número de professores).

2- Educação dos filhos em um mesmo estabelecimento escolar.

3- Exercício de uma maior vigilância.

4- Emulação e ardor nos estudos.

5- Amor desinteressado no trabalho.

6- Mútua influência entre os dois sexos, com efeitos positivos para o resto da vida, como a polidez e urbanidade.

7- O exercício da liberdade e autogoverno.

Ao ressaltar aspectos econômicos, familiares e na aprendizagem derivados do convívio dos dois sexos, assinala que o sistema da coeducação ainda apresentava outras vantagens mais dignas de consideração: polidez, urbanidade, redução das melancolias, ordem, disciplina, respeito e aumento da permanência dos alunos nos cursos. Por fim, no que se refere às infrações, acrescenta

> Les infractions aux lois de propriété, ordinairement assez communes entre écoliers, cessent d'exister dès que l'élément féminin fait partie de la communauté. M. Fairchild ajoutait à ces remarques des détails qui trouveraient plus d'un incrédule parmi nos étudians français. La défense de fumer, partout prescrite et partout violée, est scrupuleusement observée à Oberlin, grâce à la présence des jeunes filles, envers les quelles aucun élève ne voudrait manquer d'égards (Hippeau, 1869: 465).

Ao destacar qualidades morais, disciplinares e na prevenção de hábitos considerados indesejáveis, como o fumo; sinaliza que, apesar de todas essas conveniências, ainda havia resistências ao modelo da escola mista. Ao dar visibilidade a esta tensão, mobiliza os argumentos dos opositores, contrastando com aquilo que tivera oportunidade de verificar no Colégio d´Orbelin. Como se pode notar, contesta um princípio geral com os elementos observáveis de um dispositivo em funcionamento. Nesse exercício, expõe quatro objeções à coeducação: o preparo para as funções sociais, a construção do caráter rude ou afeminados e frívolos, os costumes e as paixões e, por fim, aquela que considerava a objeção mais forte contra a educação mista: a questão do casamento. Para ele,

> Les élèves ont vécu ensemble pendant plusieurs années et trouvé mille occasions de s'apprécier mutuellement, de connaître les qualités et les défauts de leurs jeunes camarades. Il est assez naturel que, se rencontrant plus tard dans le monde, ceux qui ont éprouvé l'un pour l'autre quelque sympathie s'en souviennent, et se recherchent pour unir leur destinée. La question est de savoir si ce sont là des conditions peu favorables pour assurer des unions heureuses et bien assorties. (…). Enfin, disent les directeurs des grandes institutions mixtes, tout compte fait, les unions entre les jeunes gens et les jeunes filles qui se sont connus dans ces écoles ne sont pas plus nombreuses que celles qui ont lieu entre des jeunes gens élevés loin les uns des autres (Hippeau, 1869: 468).

Na resposta ao suposto perigo que, de sua parte, colocaria em risco a segurança das famílias, o autor francês contesta o mesmo, apoiado no que percebera e pretendia legitimar; os exercícios de liberdade e autogoverno observados na escola visitada, considerada como exemplo bem sucedido de formação mista. Por fim, assinala que as objeções relativas à coeducação fundavam-se nas leis, costumes e preconceitos resultantes das miseráveis tradições francesas, cujo

ideal de educação feminina era a do convento, de onde as mulheres sairiam para se casar e cumprir os deveres para os quais estavam pouco preparadas. Para ele, a reclusão absoluta e a independência sem limites eram dois excessos a serem evitados. As mães de família que compreendiam a necessidade de oferecer as suas filhas a maior e mais extensa instrução sabiam conciliar liberdade e vigilância.

No que se refere à experiência argentina, cabe assinalar sua descrição como uma sociedade mista, composta de 1.877.490 indivíduos de acordo com o censo de 1869[11]. Desse total, 845.333 correspondia ao universo feminino.

A população argentina é caracterizada pela antiga hospitalidade bíblica, generosidade, sobriedade, amor à pátria e bravura. A respeito desses pontos, os argentinos não tinham porque invejar os outros povos. Na sequência, ainda apoiado no estudo de Napp (1876), assinala que as mulheres ocupavam um lugar distinto na sociedade, sendo sua influência na vida pública muito grande. Amáveis e dotadas pela natureza de todos os charmes do tipo meridional, elas eram excelentes mães e o amor maternal fazia com que tratassem suas crianças com uma grande intimidade.

Um indício complementar da participação feminina na sociedade pode ser percebido na fundação das sociedades de damas em Buenos Aires, Paraná e muitas outras cidades voltadas para tudo o que se referisse à educação da primeira infância. Reconhecia que as damas da alta sociedade eram melhores dotadas para as tarefas de criar, patrocinar e/ou dirigir esse tipo de estabelecimento, o que apresentava, ainda, outros benefícios: o desejo de se instruir, percepção direta da poderosa ação moralizadora da educação e da importância da missão a que se dedicavam e afastamento das ocupações frívolas.

Ao remeter ao que testemunhara nos Estados Unidos, aponta que o futuro das escolas primárias repousava na educação feminina, pois a elas deveria caber a direção da maior parte dos estabelecimentos escolares, cabendo-lhes o dever de dar à infância as primeiras noções morais e os primeiros elementos de instrução. Este parece ser um princípio compartilhado pelos homens que se encontravam na gestão do aparelho de Estado argentino. De acordo com o

narrador francês, o ministro da educação da época (M. Lastra), seguidor do presidente (M. Leguizamon)[12], atribuía grande valor à educação feminina, pois já havia criado 14 escolas normais primárias para meninas, encorajando igualmente todas associações em que as mulheres poderiam colaborar. Movimento que se explica pela expansão da malha das escolas primárias, mas também pela defesa da institucionalização da criança da "primeira idade" em creches e jardins de infância, que deveriam ser conduzidas por professoras.

No caso da educação nos anos que precediam a escola primária, há uma defesa que vem associada a alguns princípios doutrinários. Nesse caso, considera que esses anos se constituíam no tempo necessário para abrir a inteligência, dirigir a atividade, formar atitudes de ordem e limpeza e para imprimir nas almas os germens de todos os sentimentos puros e honestos. Acrescenta ainda que aqueles que fossem educados por mães instruídas e inteligentes estariam maravilhosamente preparados para a escola infantil, recurso adicional em favor da educação feminina.

Temos pois a configuração de um conjunto de causalidades que, no caso da criança pequena, vincula-se ao papel da mulher, de cuja formação, por sua vez, dependeria o sucesso da formação da criança pequena. Cadeia causal em forma de ciclo em que se entrelaçam as ações institucionais da casa e da escola com o papel a ser exercido pela mulher. Nessa linha, o autor compreende que a direção da escola infantil, dos jardins de infância e da escola primária deveria ser confiada às mulheres[13]. Não qualquer mulher, mas as que fossem preparadas em uma escola especial; isto é, nas escolas normais. Nesse caso, chama atenção para os investimentos em curso, seja nas escolas normais mistas, seja nas escolas normais femininas[14].

De acordo com lei de 15/10/1875, o governo deveria abrir uma escola normal de mestres na capital de cada Província, cujos efeitos podem ser observados no quadro 1:

Quadro 1- Escolas Normais Mistas e Femininas da Argentina (1876)

Escola	**Alunos**	**Escola de Aplicação**	**Número de Diplomados**
Escola Normal do Paraná (Superior)	85	220	13
Escola Normal do Tucuman (Primária)	141	273	9
Escola Normal de Uruguay (Feminina)	22	60	8
Curso Normal de Corrientes	39	132	5
Curso Normal de San Luis	15	200	-
Curso Normal de Santiago Del Estero	19	133	-
Escola Normal de Buenos Aires (2 Feminina)	-	53	80*
	98	20	-

Fonte: Hippeau, 1879: 88.
***** Não consta o número de alunos que frequentam a EN. No entanto, aparece o registro de que havia um colégio de órfãs vinculado a essa escola normal que, juntamente do curso elementar, oferecia curso de economia doméstica e uma classe de tipografia, que já formara hábeis operárias. Nesse estabelecimento havia mais de 240 meninas, sendo 195 pensionistas. Registra ainda que as instituições eram patrocinadas e dirigidas pela Sociedade Beneficente, fundada pelo presidente Rivadávia, composta por damas devotadas à obra filantrópica e gratuita, com um zelo nobre, desinteressado e infatigável.

Como se pode notar, o fundamento primeiro consiste na educação de todos, sobretudo na escolarização inicial, que recobriria a educação desde a primeira idade e a instrução primária. Nesse caso, tais equipamentos deveriam ficar sob a coordenação de mulheres, inclusive as escolas mistas. Esse fundamento se aproxima da experiência que o autor estudara e testemunhara na República do Norte, mas também se ancora em um repertório de leituras da documentação argentina e de um conjunto de outros autores que fornecem os princípios que deveriam orientar a escolarização inicial, seja no que se refere aos saberes, métodos e procedimentos gerais. Dentre eles, podemos destacar: Froebel (s/d), Pestalozzi, Ferdinand Buisson (1876), Grosselin (1876), Laveleye (1872) e Eugénie Hippeau (1875).

Com base nos indícios dessa biblioteca, podemos considerar que se trata, menos de um empiricista, mas de um sujeito que procura se alinhar a um grupo

de autores que estava participando do debate a respeito da racionalização da pedagogia e da constituição de uma orientação cada vez mais científica para o funcionamento das escolas.

Se é possível notar que o processo de legitimação da forma escolar de educação se encontra associado ao seu papel nas lutas contra as segregações de gênero, cabe destacar que ele também se articula a um projeto que pretende equacionar as separações do ponto de vista de classe, religião, procedência e raça. Instituição que, pelas múltiplas funções que lhes são atribuídas, concorreria para forjar a integração ou reconstrução nacional. Como procuramos destacar, o deslocamento da forma escolar no registro da superação relativa à desigualdade da educação de acordo com o gênero é apenas uma das lutas sociais articuladas à escola. Outra que a ela se vincula se refere à integração racial, que assume relevo ainda maior no quadro da guerra de secessão e dos movimentos emancipatórios do período nos Estados Unidos.

Escravidão x Natureza – A educação dos libertos

O tema da integração racial aparece inicialmente articulado à questão do magistério feminino, reservando-se a terceira parte do artigo para um desenvolvimento mais alentado da questão. No relatório sobre a instrução pública nos EUA há um capítulo específico[15] e no livro sobre a instrução na Argentina, esse aspecto assume pouca visibilidade, merecendo uma nota no momento em que Hippeau trata da educação dos índios na "República do Sul"[16].

Associado à docência feminina, mas também à guerra, o tema da educação dos libertos assume contornos especiais pois, para Hippeau os resultados da guerra submeteram o talento e ardor das professoras norte-americanas a uma nova prova, na medida em que a vitória do Norte sobre o Sul terminou por promover a emancipação de uma população de, no mínimo, 4.000.000 de negros. Com isso, a religião, a humanidade e a política se ocuparam com o destino dos libertos, repelido por seus senhores e obrigados a procurar trabalho como meio para assegurar a subsistência. Nesse sentido, as numerosas

associações formadas nos Estados do Norte cuidaram da criação de escolas para as crianças de cor, dos dois sexos. Um caloroso apelo foi feito aos ricos, habituados a se unirem na promoção de atos beneficentes, e, desde 1862, mais de 4.000 escolas para jovens negros foram estabelecidas nos principais Estados do Sul. Frente a alta mortalidade de homens, a quem coube a tarefa de colocar em funcionamento a nova maquinaria de formação de crianças, jovens e adultos negros? A guerra operou um deslocamento na forma escolar, mas também no protagonismo docente. De acordo com o testemunho do viajante europeu, coube às mulheres assegurar o funcionamento dessa nova engrenagem, destinada ao atendimento de um público novo, a ser integrado em uma nação não mais dividida. Nos seus termos, às mulheres foi confiado este ensino, e essas missionárias generosas da ciência não[17] hesitaram em abandonar o seu país e sua família para se dedicar a um trabalho dificultado pela oposição encontrada na maioria das cidades onde se instalaram. Tudo isto, confirmado pelo testemunho pessoal: *Eu as vi no trabalho, e eu também fiquei espantado com o seu zelo inteligente e com os resultados que vinham obtendo*. De acordo com o professor francês, os relatórios apresentados anualmente pelos superintendentes das escolas públicas reconheciam unanimemente que, no exercício das suas funções, as mulheres apresentavam uma inteligência, habilidade e tato, difícilmente encontrados no caso dos homens. Se havia uma crítica que lhes poderia ser dirigida era a de que se engajavam tão avidamente em sua tarefa trabalhosa que, muito frequentemente, comprometiam a saúde pelo trabalho excessivo (Hippeau, 1869: 454).

Ao retomar essa questão na terceira parte do artigo reforça a relevância da ação das professoras e seu trabalho na obra "eminentemente civilizadora", viabilizado pela ação governamental e pelas associações privadas que se ocuparam, no momento mais terrível da guerra de secessão, de assegurar aos negros do sul os meios de existência e a criação de escolas para eles e seus filhos. Medida que também representava uma incisão na cultura, na medida em que procurava suspender o preconceito que considerava "os filhos da África pertencentes a uma raça inferior". Para Hippeau, mesmo na "terra da igualdade",

persistia uma repugnância invencível que lhes atribuía um lugar a parte na sociedade, mantendo-se entre eles e os privilegiados da raça branca uma distinção ofensiva e injuriosa. No entanto, aqui, uma vez mais, o princípio da superação assume a condução da narrativa, pois mesmo nesta situação adversa, algumas iniciativas voltadas para a ultrapassagem dessa condição florescia.

> Ce pendant des écoles pour les enfans de couleur n'avaient pas laissé de s'établir, et, tout en les considérant comme incapables de jouir des droits civils et politiques, l'état s'était cru obligé de leur assurer les bienfaits de l'éducation. Quelques-uns des fonctionnaires préposés à l'enseignement public avaient porté un véritable intérêt à ces déshérités et reconnu que ni l'aptitude ni l'intelligence ne leur faisaient défaut. Quelques bons esprits commençaient à soupçonner que c'est à la fatale influence de l'esclavage bien plus qu'à la nature qu'il est juste d'attribuer leur infériorité morale, universellement admise. Toutefois la plus grande partie de la nation n'éprouvait pas pour eux, il faut bien le dire, les mêmes sympathies. (Hippeau, 1869: 470).

No entanto, apesar de reconhecer as iniciativas seminais que punham sob suspeição a inferioridade da raça negra, admite que efetivamente essa não se constituía na percepção mais disseminada na sociedade americana. É a guerra contra a cisão interna que favorecerá a constituição de outro quadro de compreensão a respeitos dos "filhos da África"[18]. Os eventos extraordinários que conduziram, contra todas as expectativas, a emancipação dos escravos no Sul tornaram os direitos políticos possíveis para todos. Como primeira consequência, esta nova conjuntura provocou a criação, em cada cidade, de uma secretaria para os *marginalizados.* Nessas secretarias, organizadas com a presteza e espírito maravilhosos que, nos Estados Unidos da América, presidem todas as empresas de grande interesse nacional, imediatamente concentraram sua atenção na criação de escolas para meninos e meninas de cor (Hippeau, 1869: 470).

A partir de então, outro conjunto de medidas regulatórias foram sendo elaboradas tendo em vista a integração nacional e a integração racial. É neste registro que Hippeau descreve o dia 1 de janeiro de 1863 como um dia memorável nos anais da União, visto que se trata da data em que o presidente Lincoln proclamara a emancipação dos escravos em todos os distritos do país revoltados contra o governo dos Estados Unidos. Em 22 do mesmo mês, outra lei

estabelecia o comitê de emancipação junto à Câmara dos Representantes. Da parte da sociedade civil, um grande número de associações privadas foi organizado em diferentes Estados para socorrer os libertos. Marcada pelo princípio da superação, pela sequência de acontecimentos incomuns, fenomenais e ações honrosas e exemplares, visando provocar grande admiração, a narrativa efetivamente assume ares de uma epopeia. O destaque à ação das mulheres vem acompanhada de outros atos exemplares de cidadãos, missionários e militares.

> On ne saurait se faire une idée de l'énergie avec laquelle les citoyens de l'Union concoururent à cette œuvre. Dès l'année 1862, des réunions publiques furent tenues à New-York, à Boston, à Philadelphie, et aussitôt se formèrent, sous la double influence de l'humanité et de la religion, l'association pour secourir les affranchis, l'association des missionnaires à New-York, le comité d'éducation à Boston, des sociétés d'éducation à Philadelphie, à Cincinnati, à Chicago. Des feuilles spéciales s'établirent pour rendre compte des résultats obtenus par chacune des sociétés, pour faire connaître le montant des dons volontaires recueillis, publier les lettres et les informations envoyées de tous les lieux où les protecteurs des noirs exerçaient leur action. Dès la seconde année, 1,500 écoles avaient pu être ouvertes aux hommes de couleur. A mesure que l'armée du nord prenait possession de quelque ville nouvelle, une phalange dévouée d'instituteurs et d'institutrices y entrait à sa suite. En incorporant parmi leurs soldats les nègres fugitifs, les généraux formaient pour eux des écoles régimentaires. Les chapelains les initiaient aux vérités de la religion, aux principes de la morale, et leur apprenaient en même temps à lire et à écrire (Idem: 470-471).

Ao descrever os investimentos voltados para o novo tempo, o narrador também anota aquilo que constituía em resto, como é o caso de uma lei do Sul, impeditiva do ensino da leitura e escrita aos escravos, descumprimento que submetia o infrator à pena capital. Trata-se efetivamente de narrar o acontecimento de modo épico, em especial quando registra a grande comunhão constituída em favor da educação escolar dos libertos. Para o Francês, era necessário dizer que, para a honra da raça dos deserdados, nenhum espetáculo poderia ser mais emocionante do que aquele, então, oferecido a esses desventurados, velhos, homens, mulheres e crianças, tão ávidos para chegar às escolas, onde a instrução regeneraria suas almas. O homem com fome não se joga mais avidamente sobre os alimentos, com um instinto tão aguçado, do que esses pobres fugitivos sobre o pão do saber, pois o consideravam como a primeira condição para sua

regeneração. Os professores e as professoras estavam no auge dessa grande tarefa. As ofertas de dinheiro, o envio de gêneros alimentícios e roupas chegavam de todos os lados. O benemérito Peabody destinou US$ 5 milhões para a criação de escolas. Uma só associação, a *Missionnaire Américaine*, recebia mais de 45 mil francos por mês, uma quantia ainda, provavelmente, bastante insuficiente para resolver eficazmente os sofrimentos físico e mental. O Congresso do ou 45 milhões dólares ao Gabinete dos Libertos, cuja presidência foi confiada por Lincoln ao general Howard, que havia perdido uma perna em uma das últimas batalhas. Tudo o que estava sendo feito por este Gabinete desde o dia em que foi instalado era algo inimaginável, sublinha o redator francês.

No que se refere à questão da educação dos negros na Argentina há uma observação inserida no item que trata das escolas para os índios (item IX, parte I). Nesse momento, há um esforço de caracterização da população indígena, classificada em três raças diferentes pelos colonizadores espanhóis, considerando algumas características físicas especiais e, sobretudo, a linguagem. A população dos índios nômades foi calculada em 93.291 para os que viviam no Chaco, Pampas, Patagonia e nas Missões[19]. Nessa parte, faz uma breve referência aos africanos que, segundo Hippeau, foram introduzidos na Argentina ao longo do século XVIII. No entanto, o número nunca foi muito considerável, sendo ainda mais reduzido ao longo dos tempos. As africanas se ocupavam principalmente com os serviços de lavadeiras ou domésticas e os africanos trabalhavam nas estâncias como carroceiros, barqueiros, etc. Todos viviam em perfeita harmonia com o resto a população e, considerados como cidadãos, cumpriam seus deveres, sendo todos livres e completamente independentes, visto que a escravidão havia sido abolida, de fato, em 1817. Portanto, a questão da integração não passava, segundo o narrador francês, pela população negra, seja pelo fato de constituir uma fração reduzida da população, seja pelo fato de viverem em harmonia, liberdade e independência. A questão da segregação racial assumia outros matizes, recobrindo a população indígena, como assinalado, mas também o conjunto dos imigrantes europeus, cuja taxa crescera muito a partir de 1854,

atingindo o total de 480.310 em 1876[20]. O desafio, na Argentina, era de outra ordem, isto é, integrar os primeiros habitantes e os novos imigrantes, de modo a assegurar o projeto de construção de uma nação moderna e integrada. A solução para esse desafio, ainda que marcado por uma configuração específica, reconhecia a ação escolar como estratégia privilegiada.

Cabe, enfim, fazer uma anotação a partir da narrativa argentina e, com isso, flagrar as seleções operadas pelo narrador europeu. No que se refere aos imigrantes nos EUA há alguma visibilidade, sobretudo pela quantidade. Segundo ele, os últimos anos haviam registrado a chegada de 300.000 novos imigrantes e, a população que, em 1780 totalizava 3.000.000, em 1876 atingira a cifra de 37.930.903 habitantes[21]. Trata-se, portanto, de pensar a *common school* como dispositivo de integração para evitar a segregação em função do país originário. No entanto, em relação aos indígenas da "América do Norte", há um grande silêncio. Se a hipótese de adesão do autor à doutrina do "destino manifesto" procede, a lacuna se explica, pois nessa linha não estava em pauta integrar essa parcela da população considerada indomável. Representação que, curiosamente, aparece no relatório sobre a instrução na República do Sul da América e que parece justificar a eliminação dos índios na América do Norte.

Para Hippeau (1879), os Estados Unidos tiveram e ainda tinham muitas dificuldades a vencer, seja para fazer viver, com boa inteligência, a raça africana livre com os demais habitantes, seja para triunfar sobre a resistência obstinada que a maior parte dos índios do faroeste oferecia, bem mais numerosos e com um caráter mais orgulhoso, mais indomável e frequentemente mais ferozes. Já os índios argentinos eram dotados de um espírito e, sobretudo, de um traço de doçura e moderação, o que não estimulava aversões violentas contra eles, procedimento ordinariamente existente entre os conquistadores e as raças indígenas, reduzidas à impotência. Os meios pacíficos empregados e, sobretudo, a obra de civilizar pela educação das crianças, seguida com perseverança pelos missionários, secundados pelo governo, fundia em um só corpo os diversos elementos que compunham a nação à época (Hippeau, 1879: 106). Como se pode notar, ainda que o tom geral incida na crença da integração e na força da

educação, esse traço desaparece quando se trata da população de índios norte-americanos. Nesse caso, como uma espécie de exceção, a natureza atribuída aos mesmos aparece como grande obstáculo ao projeto de integração e como justificativa para as estratégias adotadas para lidar com os numerosos indígenas "orgulhosos, ferozes e indomáveis".

Considerações finais

Ao concluir a primeira notícia de sua viagem aos Estados Unidos, o narrador francês mantém o tom épico da sua narrativa, reforçando a doutrina do "destino manifesto", esta espécie de ideal moral ou lei superior que alimentou e orientou políticas expansionistas e imperialistas dos EUA desde o século XIX. O modo como o letrado francês descreve o que pode ver em termos de educação feminina e dos libertos confere legitimidade ao "grande experimento" que se encontrava em curso e ao seu caráter excepcional[22]. Para ele, nos Estados Unidos ocorria um duplo movimento que elevava e fortalecia as mulheres na família, ao mesmo tempo em que libertava o escravo na sociedade. Os estadounidenses perceberam que não bastava reconhecer e proclamar a igualdade de direitos, a abolição dos privilégios, a elegibilidade de todos para todas as profissões, mas, sobretudo, se fazia necessário que tais benefícios não fossem perigosos ou estéreis para aqueles que os recebessem, para o que era necessário iluminar as mentes antes da emancipação e armar de vontade e coragem aqueles que eram chamados a suportar o peso das responsabilidades da vida. É por uma vasta e abrangente educação que os Estados Unidos tornaram as mulheres capazes de exercer a grande influência que adquiriram e, pelos mesmos meios, os libertos estavam sendo preparados para assumir um lugar entre os cidadãos de um país livre.

Ao final do artigo publicado no periódico mais antigo da Europa e autorepresesentado como "o incontornável da vida intelectual francesa e europeia" e como uma "revista de viagens", o viajante francês pede licença, para oferecer o exemplo dado pelos Estados Unidos como um motivo de encorajamento para a falange de espíritos generosos que considerava a difusão

amplamente generalizada das luzes como condição essencial para o progresso político e social; proclamação final da exemplaridade dos EUA e da crença na razão como motor do progresso e de sociedades integradas.

Recibido: 09/11/2015

Aceptado: 03/03/2016

Notas

[1] Fondée en 1829 par François Buloz, la Revue des Deux *Mondes* est au jourd'hui la plus ancienne revue en Europe. Il faut croire que cette période était fertile pour la réflexion si l'on compte la variété de revues qui existaient alors, en France (le Globe, la Revue de Paris,le Mercure du XIXe siècle) ou en Angleterre (Edimbourg Review, Quaterly Review). Au long des années, on pourrait presque dire des siècles… *la Revue des Deux Mondes* s'est imposée comme un pôle incontournable de la vie intellectuelle française et européenne (Goethe en était un fidèle lecteur). Au croisement de l'histoire, de la littérature et de la politique, elle souhaite, dès l'origine, incarner l'humanisme hérité des Lumières, cela dans un souci de connaissance, de curiosité pour les sociétés extra-européennes, qu'il s'agisse de l'Amérique, de la Russie ou des mondes africains, asiatiques. Avant que l'on ne parle d' «ethnologie», La *Revue des Deux Mondes* se veut aussi bien une revue de « voyage ». Il convient de prendre le mot au pied de la lettre: le voyage est un mode fondamental de la connaissance; le récit a partie liée avec le commentaire. De là ces in-no-mbrables récits de voyages qui constituent, dans la collection générale de la Revue un véritable pa-trimoine à l'intérieur du patrimoine. Disponível em: http://www.revuedesdeuxmondes.fr/home/whoarewe.php#chrono. Acesso em 17 de julho de 2013. Ver também Broglie, 1979 e Steka, 2013.

[2] Disponível em: http://www.google.com.br/books?id=n_m7rr_DaToC&hl=pt-BR. Acesso em 11 de maio de 2016.

3 A título de exemplo de trabalhos que tomam os registros de viagens como fontes privilegiadas, cf., Leite, 1997.

[4] Cabe registrar a imediata circulação desse relatório no Brasil, seja em forma de libro (Hippeau, 1871a), seja na forma de impresso no Diário Oficial do Império (Hippeau, 1871b). O outro relatório que se tem conhecimento de tradução no Brasil é o que trata da instrução pública na Inglaterra (Hippeau, 1874). A respeito desse autor, cf. Bastos, 2002 e Gondra, 2002.

[5] A respeito das viagens de estudos realizadas por franceses, cf. Matasci, 2010.

[6] O caráter do texto encontra-se centrado nos discursos contidos na documentação selecionada. Deste modo, o contraste entre os elementos dos relatórios e o que se passava nos EUA e na Argentina à época não se constitui em objetivo do artigo. Enfrentar esta questão implicaria em outro investimento, distante do escopo e limitações do artigo.

[7] Tais princípios aparecem de modo recorrente na historiografia da educação dos Estados Unidos, como pode ser observado em Monroe (1976) e Duggan (1916), por exemplo. Estudos recentes também observam estas marcas. A esse respeito, cf. Gondra y Silva, (2011), Gondra y Sily, (2012), Gondra y Sily, (2013), Modale & Patton (2001), Rousmanière (1997, 2014) e Jablonka (2001).

[8] Trata-se dos capítulos VII – Ensino superior do sexo feminino – Packer College Institute, Rutgers Female College, Vassar College (p. 71-84) e VIII- Co-educação dos sexos: Collegio de Oberlin (p. 85-98).

[9] Oficialmente, um total de 558.052 soldados morreram durante a Guerra Civil Americana. Considerando os soldados desaparecidos, o total sobe para aproximadamente 620 mil. O número de feridos é de aproximadamente 275 mil na União e de 137 mil na Confederação. Estes números fazem da Guerra Civil Americana a mais sangrenta de toda a história dos Estados Unidos. Aproximadamente 360 mil soldados da União e 198 mil da Confederação morreram. O número de americanos mortos na Guerra Civil Americana é maior do que a soma de americanos mortos durante todos os outros eventos da história militar dos Estados Unidos, desde a Revolução Americana de 1776 até tempos atuais. Três quintos de todas as mortes foram causados por doenças, um quinto por lesões e ferimentos e apenas um quinto morreu diretamente em combate. Ver também Izecksohn, 2003.

[10] Ele acrescenta uma nota com as seguintes informações: Sur 350.000 instituteurs ou institutrices, on compte 200.000 femmes et 130.000 hommes. À Baltimore, en 1867, il y avait 500 institutrices et 50 instituteurs.
[11] As informações e descrição da população argentina foram baseadas no estudo de NAPP (1876). Este mesmo autor, no relatório apresentado na Exposição de Vienna, avalia que em 1875 a população atingia o total de 2.400.000 habitantes.
[12] O autor se apoia em alguns documentos oficiais, dentre eles a Memoria del ministro de Justicia, Culto et Instruction Pública, 1877 (Idem, p. 92).
[13] Essa posição se ancora nos princípios doutrinários que são retomados ao longo do livro, mas também em algumas experiências que são reconhecidas e valorizadas, como as escolas normais femininas norte-americanas, marca presente já na primeira escola estabelecida em julho de 1839, em Lexington. Cf. Anexo 1.
[14] A proliferação das escolas normais é um fenômeno observado em vários países, como assinala Hippeau no relatório sobre os EUA. A expansão desse tipo de escola se encontra inspirada nos modelos franceses e prussianos, fundamentados na crença de que os melhores sistemas de ensino, os métodos mais engenhosos, os programas de estudos mais completos, por mais belos que fossem em teoria, por regulares que parecessem do ponto de vista da filosofia, não produziam efeito algum se o Estado não possuísse professores inteligentes e capazes de colocá-los em prática. Em seguida, apoiado no relatório do superintendente de Indiana, apresenta o seguinte quadro de Escolas Normais: Wurtemberg, 7; Baviera, 9; Saxonia, 10; Austria, 15; Inglaterra, 23 e França, 97. Os EUA possuíam 2 no Maine, 3 em Wisconsin, Pensylvania e Minesota; New York e Massachussets, 4 e uma em Rhode-Island, Connectticut, New-Jersey, Maryland, Illinois, Michigan, Missouri, Iowa, Kansas e California. Por fim, registra que, em 1835, a cidade de New York havia organizado uma reunião semanal de professores com o nome de Escola Normal, que funcionava aos sábados, entre 9 e 12h, sob a presidência do subintendente e dois assistentes. Em 1840, em Lexington, Massachussets, fundara a primeira Escola Normal. (Cf. Hippeau, 1871: 129-133). Esses números devem ser considerados como aproximações, pois as informações que constam em matéria do New York Times, de 1890, tomando por base o ano de 1867, apresenta um quadro com ligeiras diferenças. Cf. Anexo 1. A respeito deste ponto, ver também Lanson, 1903.
[15] Trata-se do capítulo IX – Escolas para os meninos de cor – Colored schools (Hippeau, 1871: 99-108).
[16] Trata-se de um item da primeira parte do livro (Ensino Primário), intitulado Écoles pour les Indiens (Hippeau, 1879: 95-106).
[17] A respeito da ação das professoras no processo de reconstrução dos Estados Unidos, cf. Jones, 1990.
[18] A respeito da educação dos negros nos EUA, cf. Butchart, 1990.
[19] Informação extraída de recenseamento da população argentina de 1869. (Cf. Hippeau, 1879: 26-27). A respeito da população negra na Argentina, cf. Schavlezon, 1999 e Secreto, 2003.
[20] Desse total, 150.000 eram italianos, 80.000 espanhóis, 60.000 franceses, 20.000 ingleses, 100.000 suíços, 5.000 alemães e diversos grupos pertencentes a outras nacionalidades (Hippeau, 1879: 97).
[21] Cumpre sublinhar dois pontos no relato de Hippeau. O primeiro é o aumento de 6 milhões da população entre 1861-1868, considerando-se que esse período recobre a guerra de secessão. O segundo, se refere a uma espécie de lamento relativo à população francesa que, segundo ele, rastejava, quadro distinto do que observava nas duas repúblicas da América (Hippeau, 1871: 23).
[22] Este movimento parece ter larga duração, como se pode notar no artigo publicado por *Violla na Revue des Deux Mondes*, em 1894.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, M. H. (2002), "Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883)", *Revista Brasileira de História da Educação*, 2 (1), jan-jun.

BROGLIE, G. (1979), *Histoire politique de la Revue des Deux Mondes de 1829 à 1979*, Librairie Académique Perrin.

BUTCHART, R. (1990), "Schooling for a Freed People: The Education of Adult Freedmen, 1861-1871, in: *"Education of the African American Adult: An Historical Overview"*, ed. Neufeldt, Harvey G. and McGee, Leo, Westport, Conn.: Greenwood Press.

DUGGAN, S. (1916) *A student's textbook in the History of Education*, D. Appleton and Company, Chicago.

FERDINAND BUISSON (1876) Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie, présenté à M. le Ministre de l'Instruction Publique au nom de la commission envoyée par le ministre à Philadelphie.

GONDRA, J. (2002) "Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau", *Educar em Revista*, Curitiba, 1 (1).

GONDRA, J. y SILVA, J. (orgs) (2011) *História da educação na América Latina: ensinar & escrever*, EDUERJ, Rio de Janeiro.

GONDRA, J. y SILVA, J. (2011a) "Textbooks in the History of Education: Notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92 (232).

GONDRA, J. y SILY, P. (2012) "Narrativas da História e Representações do Estado: Um estudo do caso Stephen Duggan (1870-1950)", *Revista Teias*, 13 (28).

GONDRA, J. y SILY, P. (2013) "Narrativas em Trânsito: Apontamentos sobre internacionalização da história e historiografia da educação nas Américas (1916-1934)", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (2), jul-dez.

GROSSELIN (1876) L'enseignement de la lecture, rendu attrayant et rapide para l' emploi de la phonomimie. Paris: Alphonse Picard.

HIPPEAU, C. (1869) "L´éducation des femmes et des affranchis em Amérique depuis la guerre", *Revue des Deux Mondes*.

HIPPEAU, C. (1871a) A instrução pública nos Estados Unidos – escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiaes, Typographia Nacional, Rio de Janeiro.

HIPPEAU, C. (1871b) "A instrução pública nos Estados Unidos – Escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiaes", *Diário Official do Imperio do Brasil*, Typographia Nacional, Rio de Janeiro.

HIPPEAU, C. (1874) "A instrução pública na Inglaterra", *Diário Official do Imperio do Brasil*, Typographia Nacional, Rio de Janeiro.

HIPPEAU (1875) Cours d'Économie Domestique: leçons faits aux cours établies para l'Association pour l' enseignement secondaire des jeunes filles en 1867, 1868 et 1869. Paris: Librairie des Journal des jenues Mères.

HIPPEAU, C. (1879) L*'Instruction publique dans l'Amérique du Sud (République Argentine) – einseignement primaire, einseignement secondaire, einseignement superieur, Didier*, Paris.

IZECKSOHN, V. (2003) "Escravidão, federalismo e democracia: a luta pelo controle do Estado nacional norte-americano antes da Secessão", Topoi. Revista de História. Revista do Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ, 4 (6), jan-jun.

JABLONKA, I. (2001) "Les historians américains aux prises avec leur école – L´évolution recente de l´historiographie de l´éducation aux Ètats-Unis (1961-2001)", *Histoire de l´Éducation*, Paris.

JONES, J. (1980) *Soldiers of Light and Love: Northern Teachers and Georgia Blacks, 1865-1873*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.

LANSON, M. (1903) *Records of the first class of the first State Normal School in America*, Printed for the class, Boston.

LAVELEYE (1872) Histoire de l'instruction du peuple. Paris: Hachette.

LEITE, M. (1997) Livros de viagem (1803-1900), Editora da UFRJ, Rio de Janeiro.

MATASCI, D. (2010) "Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914)", *Histoire de l'éducation*, (125), jan-mar.

MONDALE, S. y PATTON, S. (2001) School – The history of American Public Education, Beacon Street, Boston.

MONROE, P. (1976) *História da Educação*, 11ª edição. Cia. Editora Nacional, São Paulo [Coleção Atualidades Pedagógicas], 34.

NAPP, R. (1876) *La Republica Argentina*, Impresso por la Sociedad Anónima.

REVUE DES VOYAGES (1833) Imprimerie L.E.Herhan, Paris.

ROUSMANIERE, K. (1997) City Teachers. Teaching and school reform in historical perspectives, Teachers College Press, New York.

ROUSMANIERE, K. (2014) Historiografia da Educação Americana: pragmatismo, consenso, revisionismo e novo revisionismo. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 14, n. 3 (36), p. 281-318, set./dez. 2014.

DOI: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i3.574.5

STEKA, A. (2013) "L'itinéraire politique de la Revue des Deux Mondes (entretien avec Gabriel de Broglie)", *Revue des Deux Mondes*, jun.

SCHAVLEZON, D. (1999) *"Buenos Aires Negra": Arqueologia histórica de uma ciudad silenciada*, Emecé Editores, Buenos Aires.

SECRETO, M. V. (2003) *Negros em Buenos Aires*. Mauad, Rio de Janeiro.

VIOLLE, J. (1894) "L'Exposition de Chicago et la Science Américaine", *Revue des Deux Mondes*, 122.

Anexo 1

with Illinois in the same year. The growth of normal schools up to the year 1867 was very rapid. In that year there were thirty-seven throughout the United States, located as follows: Pennsylvania, 4; Massachusetts, 4; New-York, 3; Connecticut, 1; Michigan, 1; Rhode Island, 1; Iowa, 1; New-Jersey, 2; Illinois, 1; South Carolina, 1; Minnesota, 1; Wisconsin, 4; California, 1; Kansas, 1; Maine, 2; Maryland, 1; Vermont, 3; Nebraska, 1; Louisiana, 1; Indiana, 1; West Virginia, 2.

over the world. The following is the number of training schools for teachers in various parts of the world: Astro-Hungary, 139; Belgium, 51; Bulgaria, 2; Denmark, 5; Finland, 4; France, 90; in the German Empire, 202; Greece, 5; Great Britain, 55; Italy, 135; Norway, 7; Portugal, 12; Russia, 69; Spain, 47; Sweden, 12; Switzerland, 34; Japan, 65; India, 11; Brazil, 18; Canada, 6; in the United States, 176. Throughout the world there are 1,435 training schools, with an attendance of 112,442.

Fonte: *The New York Times*, 4 de agosto de 1890

Reconfiguraciones en el cambio de siglo: educar en y para la democracia. Nuevos sentidos de la formación ciudadana.

Reconfiguration at the turn of the century: Educating in and for democracy. New ways of citizenship education

María Belén D'Arcángelo[*]

Resumen

El presente artículo analiza la Ley Nacional Nº 138/12 "Para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas" a la luz de un complejo escenario social en el que, progresivamente, adquiere presencia y protagonismo el estado nacional a través de la ejecución de políticas educativas que colocan a la escuela como espacio elegido para la construcción de nuevas prácticas sociales tendientes a la prevención de la conflictividad y violencia en la escuela secundaria.

Tal pronunciación estatal plantea un trabajo articulado con la comunidad educativa y el ámbito académico a través de capacitaciones y herramientas necesarias para el abordaje de la temática. La elaboración de normas de convivencia y la implementación de prácticas democráticas y formación ciudadana son las categorías principales para este nuevo modelo de regulación escolar basado en la educación ciudadana y convivencia pacífica.

Palabras Clave: Conflictividad y convivencia; escuela secundaria; formación ciudadana; educación en valores; educación democrática.

Abstract

This article analyzes the national Law No. 138/12 "For the Promotion of Coexistence and the Approach to Conflictivity in Educational Institutions" in light of a complex social scene in which, gradually, takes presence and leadership the national state through the implementation of educational politics who places school as an elected space for the construction of new social practices aimed at the prevention of conflict and violence in high school.

Such government pronunciation poses an joint work with the educational community and academic environment through training and tools needed for addressing the issue. The development of norms of coexistence and the implementation of democratic practices and citizen training are the major categories for this new model of school regulations based on citizen education and peaceful coexistence.

Key words: Conflictivity and coexistence; high school; citizen education; education in values; democratic education.

[*]Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA).
E-mail: mariabel_1983@hotmail.com

Introducción

Argentina fue escenario -en las últimas dos décadas- de transformaciones educativas[1] las cuales emergieron bajo un contexto social de creciente complejidad. Período este en el que adquiere progresivamente visibilidad la conflictividad y violencia en la escuela. Visibilidad en la que confluyen tanto los avances teóricos académicos vinculados a la temática como los medios de comunicación masiva, desde la espectacularización de hechos puntuales[2].

La regulación de la trama vincular, ante la conflictividad y violencia en la escuela secundaria, se convierte en una problemática con mayor presencia para el estado y para la investigación educativa. Los discursos gubernamentales que comienzan a configurarse desde nación y provincia avanzan en la elaboración de un nuevo marco regulatorio para todo el sistema que marcarán, a partir del 2003, de acuerdo al análisis de Novick (2008) por un lado, el deslizamiento de políticas sociales hacia programas educativos; y por otro, la recuperación del sentido político del discurso educativo[3], donde la escuela continúa ocupando un rol protagónico como institución pública y las políticas educativas asumen ámbitos abandonados por el estado en años anteriores.

Por tal motivo, estas transformaciones buscan delinear respuestas[4] a la creciente complejidad que fue asumiendo la cotidianeidad escolar, producto de transformaciones socioculturales y educativas, en el marco de la exclusión socioeconómica y la extensión de la obligatoriedad escolar.

Así, la escuela actúa como contenedora de la población afectada mediante diferentes programas educativos, abriendo paso a una creciente articulación entre políticas sociales y educativas en pos de la proclama de la *inclusión* tendientes a la necesidad de prevenir la problemática mencionada a partir de la convivencia y resolución pacífica de conflictos. Se desprende así la apuesta a una formación ciudadana escolar más inclusiva y en *"la necesidad de formar o "educar en y para la democracia" a los futuros ciudadanos"* (Kriger, 2013b: 3).

Derecho a ejercer derechos

Como se anticipó en los párrafos precedentes el cambio de siglo trajo consigo reformulaciones en el orden educativo con la necesidad de educar en y para la democracia, en pos de garantizar igual calidad en los saberes recibidos, y el acceso y permanencia de los nuevos escolares[5]; entendiendo a los jóvenes como sujetos de derechos y a la educación como un derecho público y social.

En este tiempo de ampliación y reconocimiento de los derechos, la concepción de ciudadanía adquiere razón de ser entendiendo que la misma se da en la inclusión y en la integración social. Ciudadanía entendida como aquella *"condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce"* (Ruiz Silva, 2009:1). Acatar la ciudadanía supone la comprensión de que se es parte de un ámbito social e institucional que se encuentra reglado por normas de convivencia que buscan garantizar el orden del lugar en que se vive. En cambio, el ejercicio de la ciudadanía implica la participación responsable en diversos proyectos y acciones sociales.

Ejercer la ciudadanía en el ámbito escolar supondría, no solo la participación activa de los actores que son parte, sino también el uso responsable de los marcos normativos que regulan la cotidianeidad escolar. Educar para el ejercicio ciudadano constituye formar en valores democráticos, propiciando la reflexión crítica de su rol como sujeto social.

¿Qué recursos ofrece el estado nacional para que las instituciones educativas puedan ser lugares de formación en el ejercicio de la ciudadanía en pos de una convivencia pacífica? A continuación, se analizará la reciente Ley Nacional Nº 138/12 "Para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas" con el objetivo de reflexionar sobre la postura gubernamental en torno a la formación ciudadana y la incidencia del mismo en la práctica escolar.

Reconfiguraciones en el nuevo siglo

El cambio de siglo ha sido tiempo de ampliación de derechos. Puntualmente se refiere aquí al reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos, a partir de las nuevas configuraciones legislativas sobre la infancia y adolescencia[6] y su repercusión en las legislaciones educativas.

Es sabido que la educación media construyó su identidad desde un carácter netamente elitista, teniendo como función la formación para el ingreso a la universidad y a la administración pública. Este patrón selectivo de ingreso al nivel fue modificándose a medida que el sistema se fue expandiendo y masificándose tras el ingreso de sectores excluidos. A medida que la escuela comienza a recibir públicos heterogéneos, la imagen social prototípica del alumno de escuela media comienza a ser interpelada. La institución escolar es considerada como el espacio donde se configuran experiencias socialmente distintas, perdiéndose así intenciones de homogeneidad escolar. La vida exterior irrumpe los muros del orden tradicional escolar, lo que sucede por fuera de la escuela se instala como parte de la cotidianeidad educativa; los conflictos sociales son parte de ello.

De esta forma, las nuevas disposiciones legislativas propenden la prevención de situaciones conflictivas a través de iniciativas que tiendan a la convivencia pacífica; ejemplo de ello es la nueva Ley Nacional Nº 138/12 "Para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas" que tiene por objetivo establecer:

> "las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional". (Ley Nacional Nº 138/12, 2012:1)

Si bien la Ley realiza una descripción de postulados focalizando sobre tres grandes ejes, a saber: Formación ciudadana, Prevención y resolución de conflictos, y Construcción de saber académico, dichos ejes sientan sus antecedentes con la conformación de la Coordinación de Programas para la

"Construcción de Ciudadanía en las Escuelas"[7], en la cual el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) adquiere un rol protagónico al acercarse a las problemáticas y demandas sociales.

El protagonismo estatal se reitera en el cuerpo de la Ley 138/12 a partir de lo expresado en el artículo 10º donde el MEN en conjunto con el Consejo Federal de Educación (CFE) se reservan para sí la responsabilidad de elaborar un informe bienal de carácter público el cual exprese los resultados de las investigaciones efectuadas en torno a la problemática con el objetivo de evaluar el estado de situación para el desarrollo de políticas educativas. La presencia estatal se observa también en la regulación del MEN y CFE en la promoción, revisión de las normas y en el fortalecimiento, a través del aporte de herramientas y capacitaciones para la prevención y abordaje de la problemática.

El eje que nuclea la Ley es el respeto, reconocimiento y derecho de los sujetos a la diversidad y pluralidad de formas de ser y estar, orientando la educación a una formación ciudadana en pos de una convivencia pacífica. De esta manera, el foco de trabajo para la promoción de la convivencia se orienta hacia la prevención y resolución pacífica de conflictos a partir del fortalecimiento a las comunidades educativas, impulsando estrategias, normas y acciones tendientes a la prevención de problemáticas, y comprendiendo a las sanciones desde un sentido reparador como parte de la enseñanza socializadora, siendo el eje para su resolución el diálogo y la escucha. La norma deja de ser un recurso de control e imposición que priorice las sanciones punitivas, para recuperar su carácter democrático donde la participación y reflexión posibilite la resolución pacífica entre pares con la participación de la comunidad educativa y capacitación a los actores que la integran.

Se desprende a partir de la lectura de la normativa, y en función de lo mencionado anteriormente, el rol que se requiere que la institución escuela adopte en cuanto a la formación ciudadana de los sujetos escolares, "*Tarea difícil la que se le asigna a esta escuela, aún no repuesta de las secuelas de la crisis. Pero cuya promesa parece resistirlo todo"* (Kriger, 2013a: 18).

A pesar de que la Ley abordada no se remita al diseño de prácticas o acciones concretas, sino más bien a la exposición de proposiciones, se observa la pronunciación de un nuevo modelo de regulación escolar teniendo como centro la conformación de normas de convivencia democráticas como garantía de la calidad educativa.

Ahora bien, ¿cómo puede contribuir la escuela en la formación de valores democráticos? ¿Cómo pueden ser interpelados los actores educativos para contribuir a la enseñanza de la formación ciudadana?

Prácticas democráticas en el escenario escolar

"allí donde hay escuelas
la realidad no queda como era antes."
(Siede, 2013a: 5)

En este oficio de educar, Siede (2013a) comprende a la escuela como el espacio de provocación cultural, de construcción de nuevas prácticas sociales; asignándole un rol activo de promoción y transformación de nuevos sentidos incluyendo a los alumnos en ese proceso de construcción. La escuela no debe esperar a que lo social se revierta para adaptarse pasivamente:

> "es función de la escuela ofrecer una oportunidad para recrear valores en el proceso mismo de conocer. Se trata de intervenir en las disputas culturales aportando ingredientes específicos de la escuela e incluyendo a los estudiantes en ese proceso" (p.5)

Antes de proseguir es oportuno detenerse para comprender qué se entiende por valores, y qué recursos didácticos contribuyen a la enseñanza de los mismos.

¿Cómo pueden definirse los valores? Como lo contario a lo indiferente, lo indistinto, lo neutro. Schujman (2013) expone algunos enfoques que buscan dar respuesta a la pregunta anteriormente realizada. El primero de ellos es la postura subjetivista en la cual el valor es comprendido por aquello que interesa, que se desea. Lo que se desea es lo que vale. La segunda postura, denominada objetivista, se opone a la anterior porque considera que las cosas tienen valor en sí mismas, independientemente de la apreciación que puedan tener los sujetos de ellas; su existencia no depende de la valoración personal. A su vez el autor

expone una tercera postura del filósofo Risiere Frondizi que define a los valores como cualidad estructural. Tal concepción se aleja de los enfoques subjetivistas y objetivistas, en tanto entiende al valor como el resultado de la relación entre sujeto y objeto. El valor no es creado por el sujeto, pero sin él no es posible la presencia del valor; éste se presenta entonces con una cara objetiva y otra subjetiva variando, a su vez, con el tiempo según las construcciones sociales de cada época.

¿En qué valores se construye una educación para la democracia?

La tarea educativa educa en valores, pero no toda educación se rige por los mismos valores. Tal como se mencionó los valores cambian, evolucionan, es decir, pueden ser debatidos y reevaluados a la luz del contexto social.

La institución escolar se encuentra inmersa en esta complejidad donde proyectó y proyecta estrategias diversas según los escenarios de época. A modo de ejemplo el modelo discilplinar tradicional, de fines del siglo XIX -y aún residual- formaba en la obediencia y disciplina para el mantenimiento del orden y la correspondiente adaptación de los sujetos al sistema social como ciudadanos de bien, a partir de proclamas disciplinares y control de las conductas de los sujetos escolares. Este formato se cristaliza en la conformación del Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior de 1957[8]. En él se establecían deberes y derechos de los actores educativos; es alusiva la siguiente cita que da cuenta de las obligaciones de los preceptores y docentes en cuanto a *"coadyuvar el mantenimiento del orden y la disciplina en el establecimiento y conservarlo en su clase [*y a su vez*] corrigi[endo] los malos hábitos y tendencias de los alumnos"* (Dec. N° 150073/43:16) cooperando con la formación de hábitos saludables.

En la actualidad, este enfoque tradicional disciplinar que pretendía formar sujetos ciudadanos a través del orden, control y obediencia se encuentra obsoleto ante las proclamas actuales de formación ciudadana a partir de valores democráticos -como se observó en la Ley Nacional Nº 138/12-; no obstante ese modelo tradicional continúa formando parte residual de las expectativas sociales

de educación ciudadana, como así también del discurso que los medios de comunicación buscan instalar desde una mirada tradicional que otrora fuera funcional al modelo disciplinar.

¿Cómo puede, entonces, la escuela frente al contexto actual educar en valores democráticos? Facilitando encuentros -con actores escolares y de la sociedad civil- que contribuyan a repensar la realidad social con el objetivo de alcanzar una sociedad más justa. Es en este tipo de prácticas donde se ejerce la ciudadanía, y se aprende a ser ciudadano.

Por ello la importancia de comprender a la institución escuela como espacio de *provocación cultural* otorgándole a los estudiantes un rol activo de intervención en el proceso de construcción.

> "la estrategia pertinente es poner al sujeto *en situación*, para que aprenda a decidir por sí mismo, dando cuenta de sus elecciones e incorporando argumentativamente las razones de otros sujetos involucrados" (Siede, 2013b: 14).

Ahora bien ¿qué herramientas didácticas puede utilizar el docente para que la *provocación cultural* tenga lugar?

No todas las estrategias educativas contribuyen a la formación en valores y contenidos éticos[9] y políticos. Se puede distinguir, siguiendo el análisis que realiza Siede (2013b), la presencia de una estructura -de uso más común en la escuela- denominada explicación-aplicación; que consta de la exposición por parte del docente de los saberes a aprender, y la posterior puesta en práctica de ejercicios para evaluar el aprendizaje de los contenidos transmitidos. Este tipo de metodología ejerce un cierto control de lo que se habla en la clase, en función de la delimitación inicial de los temas a trabajar.

El enfoque situacional, en cambio, postula una alternativa denominada problematización-conceptualización. La enseñanza, en este caso, se inicia con la presentación de un caso, ejercicio o problema en la cual los alumnos debaten sobre temáticas que atañen a cuestiones morales y éticas; propiciando así el conflicto cognitivo y la promoción de la discusión o práctica reflexiva. Esta

situación de enseñanza invita a los estudiantes a participar y dejar de lado prácticas que llevan a respuestas habituales y mecanizadas.

> "Y la tarea del docente (…) no debería consistir en inculcar una determinada moral, en transmitir una escala de valores, sino en generar espacios y ofrecer elementos para que los/las estudiantes puedan pensar, reflexionar, debatir sobre aspectos relacionados con la moral y para argumentar a favor o en contra de normas, valores y conductas" (Schujman, 2013: 17)

De esta forma se habilitan espacios para la construcción intersubjetiva de diferentes visiones respecto de la problemática en cuestión. Los estudiantes adquieren un rol protagónico a partir de instancias de debates argumentados y reflexiones; lo cual implica *"transitar el pasaje de la categoría de súbditos a la de ciudadanos"* (Siede, 2013 b: 17).

Tal como sostiene el autor anteriormente citado, este "ser ciudadano" no viene dado -el contrario- se construye, siendo sus cimientos la participación, la pluralidad, la diversidad y el respeto, los cuales han de sostenerse en el tiempo a través del compromiso conjunto y de la puesta en práctica de una educación democrática. La escuela, como ya se adelantara, tiene la gran tarea de forjar espacios sociales para el debate, la revisión crítica y el rediseño de normas que regulan y legitiman lo social. Si la enseñanza quedara reducida únicamente a socializar y repetir el cumplimiento de normas y valores, la escuela estaría renunciando a participar del debate sobre diversas temáticas y problemáticas que el mundo afronta y necesita revisar buscando *aggiornarse* a los nuevos desafíos actuales. Por ende, la educación moral es tal cuando se encuadra en procesos de revisión crítica y argumentativa.

Se entiende a la institución escuela como ámbito favorable para la reflexión sobre qué de esta sociedad conservar y/o reproducir, y qué cuestiones transformar, modificar. Pensar la ciudadanía desde una postura emancipatoria posibilita recrear lazos sociales en donde los ciudadanos construyan sus propios argumentos, en carácter de autónomos, capaces de hacer valer sus derechos y

hacerse cargo de sus responsabilidades; justamente es en este lugar donde tiene razón de ser la educación ciudadana.

A modo de cierre

En las últimas dos décadas se evidenciaron procesos de reforma educativa que que continúan avanzando en la regulacion de los vínculos[10] escolares a través de la construcción de normas de convivencia. Esta redefinición de la regulación escolar -en el cambio de siglo- apuesta por el "protagonismo del alumno" y en la restitución de sus derechos, haciéndose visible ello en las diversas leyes y resoluciones emitidas por el estado. Asimismo se ha podido observar la intención estatal de articular –por ejemplo, a través de jornadas de capacitación y encuentros para el debate y reflexión conjunta- con diversos agentes de la comunidad educativa, comunidad en general, actores locales, organismos de la sociedad civil, ámbito académico; a modo de esclarecer y resolver para prevenir situaciones conflictivas, en pos de una convivencia pacífica y armónica, hacía una sociedad más democrática y una ciudadanía más autónoma.

Para recorrer este camino, dotar de nuevos sentidos la realidad escolar y experiencias de los sujetos es imprescindible adoptar el rol de ciudadanos activos, protagónicos de la realidad social. Poder reflexionar en y con otros, posibilitando otras formas de ser, estar, pensar y ejercer la ciudadanía contribuye claramente a mejorar como sociedad.

> "si se entiende que la historia es construida por personas de carne y hueso, y no por héroes míticos, es muy probable que cada quien sienta que puede contribuir a transformar su entorno y, que si no lo hace, puede estar contribuyendo a que se mantengan las injusticias que hay a su alrededor." (Ruiz Silva, 2009: 11)

En definitiva, generar espacios y herramientas que favorezcan a pensar, a analizar críticamente, a fundamentar y argumentar tales pensamientos e ideas. Ámbitos donde el objetivo no sea el de hallar respuestas únicas, cerradas y definitivas sino todo lo contrario, que se conviertan en lugares de ejercicio

democrático que contribuyan a valorar, respetar y mejorar la democracia. En línea con Schujman (2013) que el oficio de educar no sea el fabricar ni malear al otro; sino más bien la de ofrecer herramientas y elementos culturales para que cada uno pueda conformar libremente su subjetividad.

Recibido: 15/10/2014

Aceptado: 16/02/2015

Notas

[1]La primera de ellas tiene lugar en los años '90 tras la sanción a nivel nacional de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 de 1991; Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993; Ley de Educación Superior N° 24.591 de 1995; Documento elaborado por el MCyE en 1991 "Bases para la transformación educativa". Y a nivel provincial, Ley de Educación Provincial Nº 11.612 de 1995; Informe de la DGCyE "Lineamientos de la Política Educativa para el año 1992".
Con el cambio de siglo se afronta una segunda transformación educativa; el nuevo marco legal incluye la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente Nº 25.919/04; Ley de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales Nº 25.864/04; Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058/05; Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075/05; Ley de Educación Sexual Nº 26.150/06, contempladas todas en la Ley de Educación Nacional Nº26.206/06 y consecuentemente en la Ley de Educación Provincial Nº 13.688/07.

[2] Diario La Nación (Buenos Aires), 9 de mayo de 1997, "Un adolescente de 14 años, le robó el arma a su padre y mató de un balazo a su compañero en el aula"; Diario La Nación (Buenos Aires), 6 de diciembre de 1997, "Un adolescente de 14 años mató de un balazo a su compañero de escuela"; Diario La Nación (Buenos Aires) 23 de mayo de 2001, "Un joven de 15 años mató a otro de 19, a puñaladas a metros de la escuela"

[3]La noción de *discurso* es comprendida desde un pensamiento no esencialista donde *lo social* expresa un carácter incompleto y abierto *como "todo intento de dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por construir un centro"* (Laclau y Mouffe, 1985:152) siendo las prácticas articulatorias las que organizan las relaciones sociales fijando parcialmente sentidos. Tal concepción se inscribe en la corriente del análisis político del discurso de la Escuela de Essex, de la cual se retoman algunos principios.

[4]Específicamente con el cambio de década, se observó un desarrollo progresivo de distintas políticas educativas y sociales, tales como los Acuerdos Institucionales de Convivencia (2002), la creación de la Coordinación de Programas para la "Construcción de Ciudadanía en las Escuelas" que nuclea al Programa Nacional de Mediación Escolar (2003), el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2004) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004).

[5]La denominación de "nuevos escolares" refiere a aquellos sujetos relegados de la posibilidad de acceder a la educación secundaria que comienza a modificarse a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar promovida primeramente por la Ley Federal de Educación de 1993 y posteriormente por la Ley Nacional de Educación de 2006 (Martignoni, 2007).

[6]Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes Nº26.061/05; Ley Provincial Nº 13.634/06 y decreto 300/05, Derogación de la ley de Patronato (2006)

[7]Dichos programas se encuentran descriptos en la cita número 3.

[8]Creado por Decreto N° 150.073/43 puesto en vigencia recién en 1957.

[9]Schujman (2013) define a la *moral* como una serie de hábitos y costumbres que la sociedad considera justas y obligatorias. Dichas normas regulan la conducta y pueden presentarse como diferentes según la cultura o época. En cambio la *ética* es entendida como la reflexión filosófica sobre la moral, sobre aquellas normas que regulan a los sujetos sociales. La ética no es el conjunto de normas, es una reflexión sobre esas normas.

[10]Este tema se abordó en profundidad en la tesis de grado denominada "Discursos gubernamentales en torno a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria" En co-autoría con Natalia Cuchan, dirigida por la Dra. Liliana Martignoni. Forma parte del Proyecto *Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza"* correspondiente al Programa "Historia Política y Educación" (SECAT 03/D250). Ambos dirigidos por la Dra. Renata Giovine. UNCPBA/ FCH/ NEES.

Bibliografía

KRIGER, M (2013 a): "Clase 2: Pedagogía y política, una historia sin fin…". En *Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*, Centro Redes (http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

KRIEGER, M (2013 b): "Foro de clase 1a". En *Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina., Centro Redes* (http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

LACLAU, E Y MOUFFE, C. (1985) "Más allá de la positividad de los social: antagonismo y hegemonía" En *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXl editores: México.

MARTIGNONI, L (2007) Escuela y experiencias adolescentes en el gobierno de a pobreza (Tesis Doctoral), FLACSO, Buenos Aires.

NOVICK, S. (2008) "Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica" en *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*, AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires.

RUIZ SILVA, A. (2009) "Retos y posibilidades de la formación ciudadana". En *Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina.*, Centro Redes (http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

SIEDE, I. (2013 a) " Democracia, educación en valores y desafios de la época" En Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina., Centro Redes(http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

SIEDE, I. (2013 b) " Clase 3a: Enfoque didáctico de la formación ciudadana. Estrategias. Ciudadanía y enfoques de enseñanza" En *Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*, Centro Redes(http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

SIEDE, I (2013 c) "Clase 3b: Herramientas del enfoque situacional de formación ciudadana" En *Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*, Centro Redes(http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

SCHUJMAN, G. (2013) "Clase 4a Valores, moral y ética en la formación ciudadana. Discusiones teóricas y curriculum". *En Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*, Centro Redes(http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

SOUTHWELL, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en Tiramonti, G. (Dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.

Documentos gubernamentales

-Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior de 1957

- Ley de transferencia de los servicios educativos Nº 24049/92

- Ley Federal de Educación Nº 24195/93

- Ley de Educación Superior N° 24.591/95

-Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente Nº 25.919/04.

-Ley de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales Nº 25.864/04.

-Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058/05.

-Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075/05.

- Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes Nº26.061/05.

- Ley Provincial Nº 13.634/06 y decreto 300/05, Derogación de la ley de Patronato (2006)

-Ley de Educación Sexual Nº 26.150/06

-Ley Nacional de Educación 26.206/06.

-Ley Provincial de Educación 13.688/07

-Ley Nacional Para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas Nº 138/12.

Ministerio de Cultura y Educación

Decreto N° 150.073 (ordenado en 1957) Sistema de amonestaciones (1943)

-Bases para la transformación educativa, Buenos Aires (1991).

- Coordinación de Programas para la "Construcción de Ciudadanía en las escuelas" Observatorio de Violencia en las Escuelas.

- Programa Nacional de Mediación Escolar, Marco General (2004).

- Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

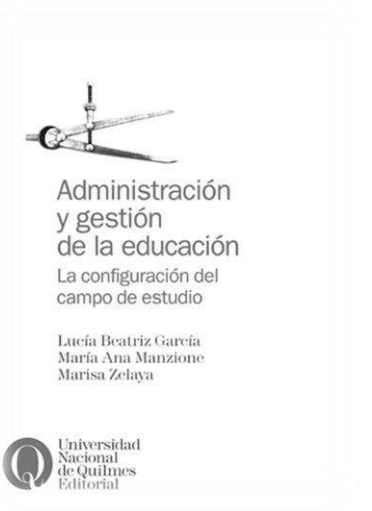
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) aprobado por Resolución 1619/04.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

-Lineamientos de la Política educativa, La Plata (1992).

NEES - Publicaciones - Fichas Técnicas

Administración y gestión de la educación
La configuración del campo de estudio.



Lucía B. García – María Ana Manzione – Marisa Zelaya
Universidad Nacional de Quilmes
Año 2015
(216 pág.)

Indice

Agradecimientos
Introducción
Capítulo I. El campo de estudio de la organización, administración y gestión de la educación
1. Las nociones de organización, administración y gestión en el pensamiento organizativo–adminis-trativo
2. Aportes de la investigación educativa al campo de la organización, administración y gestión de la educación
3. La escuela como institución y organización social
Capítulo II. Enfoques teóricos en organización y administración de la educación
1. El paradigma técnico–racional
2. Enfoques críticos al paradigma técnico–racional
3. Enfoques gerencialistas: contribuciones y límites en el análisis de la organización escolar
4. La circulación de las ideas en el campo de la administración y gestión de la educación latinoamericana
Capítulo III. Nuevas tensiones en torno al gobierno y la gestión escolar
1. Reforma, innovación y cambio: aproximaciones conceptuales
2. Las reformas educativas como procesos de regulación social
3. Autonomía como dispositivo de regulación de la gestión educativa y escolar
4. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: incidencia en la organización y gestión educativas
Capítulo IV. El conocimiento de la institución escolar como aporte a los procesos de gestión
1. Las instituciones educativas y el análisis institucional: un recorrido conceptual
2. Dimensiones de análisis de la institución educativa
3. Los actores institucionales: culturas profesionales y práctica docente
Bibliografía

Prácticas pedagógicas y políticas educativas
Investigaciones en el territorio bonaerense.

Ana Pereyra y otros
Editorial Universitaria UNIPE
Año 2015
(500 pág.)

Presentación
Ana Pereyra y Denise Fridman

PRIMERA PARTE
Análisis de las prácticas pedagógicas

Capítulo 1. Decisiones teórico-metodológicas en el análisis del trabajo docente
La actividad profesional docente: estrategias, diagnósticos y conceptualizaciones
Antonio Gutiérrez, Liliana Calderón, Alicia Barreiro, Patricia Moscato y Ana Pereyra
Enseñar y aprender en la dinámica de taller: apropiación de saberes disciplinares en el espacio universitario
Mónica Bibbó, Laura Cilento, Gabriela Fernández y Paula Labeur
El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales
Mirta Castedo, Gabriela Hoz, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Agustina Peláez, Regina Usandizaga y Yamila Wallace
Las concepciones de ciencia y su enseñanza en las prácticas profesionales de los docentes
Héctor Pedrol, Mario De Donato, Víctor Furci, Lucía Iuliani, Liliana Olazar, María Ruina, Ernesto Scheiner, Hugo Roberto Tricárico, Oscar Trinidad y Pablo Zarragoicoechea

Capítulo 2. La actividad docente mediada con TIC
La transformación del trabajo matemático en el aula del secundario a partir de la integración de las computadoras
Carmen Sessa, Valeria Borsani, Mara Cedrón, Rosa Cicala, Enrique Di Rico y Betina Duarte
Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las *netbooks* en escuelas secundarias
Inés Dussel, Patricia Ferrante, Delia González y Julieta Montero
El modelo de enseñanza con TIC de la UNIPE
Silvia Martinelli, Fernando Bordignon, Valeria Bardi, Rosa Cicala, Carlos Javier Di Salvo y Mónica Perazzo

Capítulo 3. El desarrollo profesional como objeto de investigación
Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores
Patricia Sadovsky, María Emilia Quaranta, María Mónica Becerril, Patricia García y Horacio Itzcovich
De maestro/a a director/a: condiciones y contextos en la construcción del oficio
Ingrid Sverdlick, Luciana Aguilar y Sofía Spanarelli
Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes en el nivel inicial
Daniel Suárez, Agustina Argnani, Paula Dávila y María Laura Galli

SEGUNDA PARTE
Políticas públicas y educación

Capítulo 1. La escuela secundaria obligatoria
Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía
Myriam Southwell, Denise Fridman, Lucía Litichever, Pedro Núñez y Jaime Piracón Fajardo
Políticas socio-educativas: problemas, brechas y "buenas prácticas" para la promoción del derecho a la educación
Marcelo Krichesky y María Cecilia Borzese
Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria
Florencia Finnegan y Cecilia Brunetto

Capítulo 2. Políticas sociales y políticas educativas
La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)
María del Carmen Feijoó y Silvina Corbetta
Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: una aproximación desde una perspectiva multidimensional
Cora Steinberg, Pilar Fiuza Casais, Denise Fridman, Ornella Lotito, Carolina Meschengieser y Ariel Tófalo

TERCERA PARTE
Filosofía, historia del pensamiento y estudios culturales

Integración de las Neurociencias con las teorías de la Educación, la Cultura y la Política
Carlos Garay, María de los Ángeles Bacigalupe, Susana De Mier y Romina Istvan
La filosofía del derecho de Fichte en cuestión
Héctor Oscar Arrese Igor, Damián Jorge Rosanovich y Emmanuel Taub
Normatividad y segunda persona: más allá del modelo interpretacionista
Glenda Satne, Bernardo Ainbinder, Laura Danon, Daniel Kalpokas y Diego Lawler

Sobre los autores

Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico

Cesar Tello (compilador)
Editorial Autrores de Argentina
Año 2015
(e-book)

Presentación. En búsqueda de la caracterización del campo teórico de la política educativa. César Tello

I: Consideraciones teóricas acerca del objeto de estudio de la política educativa
Capítulo I. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. Jefferson Mainardes.
Capítulo II. Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. César Tello.
Capítulo III. Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social. Lindomar Boneti.
Capítulo IV. Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores. Nicolás Bentancur.

II: Enfoques epistemetodológicos en el abordaje de los objetos de estudio de la política educativa
Capítulo V. La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. Renata Giovine.
Capítulo VI. Lo político y las políticas en materia educativa: el rescate de la fraternidad en el paso del antagonismo al agonismo. Enrique Del Percio y Mercedes Palumbo.
Capítulo VII. "Política", Políticas Públicas y Política Educativa: Reflexiones y Enfoques Alternativos. Oscar Espinoza.
Capítulo VIII. Falibilismo como perspectiva epistemológica en las investigaciones en política educativa. Caracterizando el campo teórico. Altair Alberto Fávero y Leandro Carlos Ody.

III: Los objetos de estudio desde relevamientos empíricos. Los casos de Argentina, Brasil y México
Capítulo IX. La investigación en política educativa en Argentina: Un análisis de la producción en revistas especializadas. Jorge Gorostiaga y César Tello.
Capítulo X. La investigación en políticas educativas en Brasil: ¿de qué estamos hablando? Ángelo da Souza.
Capítulo XI. El campo teórico de la política educativa y su objeto de estudio. Un campo específico e interrelacionado con el campo de la educación. Jaime Moreles Vázquez.

Publicaciones anteriores de miembros del NEES

NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria.* Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre.* Editorial Espacios en Blanco – Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura.* Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. **(Nº 14)**.

CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 14)**.

ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura.* Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 14)**.

LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política.* Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica.* Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. **(Nº 17)**.

HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política.* Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. **(Nº 18)**.

MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas.* Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18**).

GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905).* Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.

ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.

ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina.* Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 19)**.

SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.

ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.

BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina.* Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20)**.

BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas.* Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. **(N°21)**

AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.* Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. **(Nº21)**

GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina.* Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil. Argentina. **(Nº21)**

MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. **(Nº22)**

GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina. **(Nº22)**

MONTENEGRO, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. **(N°23)**

MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Ed. La Colmena. **(N°23)**

TELLO, C. y PINTO DE ALMEIDA, M.L. (org.) GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Mercado de Letras, Brasil. **(N°24)**

QUILES DEL CASTILLO, M.N., MORALES, F.J., FERNÁNDEZ ARREGUI, S. y MORERA BELLO, M.D. (Ed.) BALDUZZI, M.M. (2014) *Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín* **(N°24)**

CHAPATO, M.E. y DIMATEO, C. (Comp.) GOÑI, J. y PETERS; J. M. (2014) *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes.* Ed.Biblio. Buenos Aires, Argentina. **(N°25)**

CORBALÁN, M.A. (Coord.) HUARTE, G.; MANZIONE, M.A.; GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.B.; ZELAYA, M. (2014). *La cultura al poder. Brasil, México, Colombia, Argentina*. Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina **(Nº25)**

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo Word por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los artículos serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema "Blind Review" - El título completo del artículo, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, correo electrónico, números de teléfono y/o fax del autor deben ser insertos en un archivo Word aparte, a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página del texto debe incluir el título y omitir autor/es, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser escritos en página tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12 e interlineado 1,5. Los artículos tendrán un máximo de 20 páginas.

Títulos, resumen y palabras clave - El título (en español e inglés) deberá especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés (*"Abstract"*). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés (*"Key Words"*) que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se utiliza el *APA Manual*[1]. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numerados de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una página separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas, siguiendo las normas de citación que se ejemplifican a continuación:

* Libros:

  CHIROLEAU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

*Capítulos de libros

  CHIROLEAU, A. (2001) "La paradoja de la profesionalización académica: de maestros ambulantes a profesionales devaluados" en CHIROLEAU, A. (org.) *Repensando la Educación Superior*. UNR, Rosario.

* Revistas:

  POPKEWITZ, T. (2012). "Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones". *Espacios en Blanco. Revista de Educación, No 15* Junio, 17-39.

  *Publicaciones electrónicas

  POPKEWITZ, T. (2012). "Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones". *Espacios en Blanco. Revista de Educación, No 15,* Junio, 17-39. Disponible en: **http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804002** (Consulta: fecha)

En todos los casos si hay más de un artículo del mismo autor repetir el apellido y nombre todas las veces (NO USAR LÍNEAS)

Disponible en: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf o http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a dos *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En caso de discrepancia entre los mismos se recurrirá a un tercero. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Cesión de derechos y originalidad – Los autores deberán remitir una vez aprobados los artículos para su publicación, las cartas de cesión de derechos de autor y de declaración de originalidad y no publicación simultánea a la Revista Espacios en Blanco.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:
Directora del Comité Editorial
Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco
(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. (54-249) 4439688 – internos 201/206 - 4439750/51/52. Fax: 4439750 – interno 223.
e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Normas para a publicação de colaborações

Procedimento – O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista. Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado o sistema duplo-cego

"Blind Review", de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo. Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail. A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.

Apresentação e extensão – Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman,* corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 20 páginas.

Títulos, resumo e palavras-chave – Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.

Citações e Referências – Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual*. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número ou números de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses. As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.

Ilustrações, figuras, quadros e tabelas - As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.

Notas de rodapé - As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.
Bibliografia - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficascitadas do seguinte modo:
* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em itálica ou cursiva, editora, local de edição.
* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, nome da revista ou periódico em itálica ou cursiva, número do volume, número da revista, mês (se corresponder), ano.
Avaliação - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.
Direito de réplica – O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación,* estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.
Responsabilidade Editorial – O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se da mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.
Cessão de direitos e originalidade - Os autores devem apresentar, junto con os artigos as cartas de cessão de direitos, direitos autorais e declaração de originalidade nem publicação simultânea aos Blanks Diário.

Toda correspondência deve ser dirigida a:
Diretora do Conselho Editorial
Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco
(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.
Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.
E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com
Facebook: Espacios En Blanco

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE
"Espacios en Blanco" desea establecer el canje de su revista con revistas similares.
"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
"Espacios en Blanco" desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.