

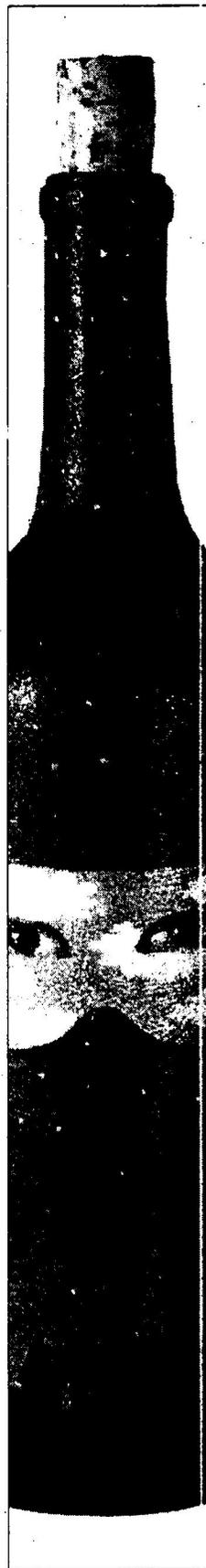
EN EL AÑO 2001 MIEMBROS DEL IICE SE REUNIERON PARA DISCUTIR LOS AVANCES DE SUS INVESTIGACIONES Y REALIZAR, EN ESE MARCO, UN TRABAJO EN COMÚN QUE MOSTRARA LOS RESULTADOS DE LAS MISMAS Y LOS PROCESOS A TRAVÉS DE LOS CUÁLES SE LLEVARON A CABO, LOS TEMAS Y PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLARON A LO LARGO DE DOS DÉCADAS.

APORTES DE LAS INVESTIGACIONES DESARROLLADAS EN EL IICE

ESTAS PÁGINAS EXPRESAN LAS BÚSQUEDAS COLECTIVAS E INTENTAN DAR CUENTA DE UN COMPROMISO PROFUNDO CON LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SUS LAZOS CON LA SOCIEDAD. SURGEN DE LA NECESIDAD DE REALIZAR UNA PRODUCCIÓN COLABORATIVA QUE HICIERA PÚBLICAS LAS HERRAMIENTAS CONSTRUIDAS EN EL MARCO DE LAS INVESTIGACIONES COMO APORTES DE UN CONJUNTO DE INVESTIGADORES A LA COMUNIDAD.

EN UN MOMENTO PARTICULARMENTE COMPLEJO DEL PAÍS Y DE LA UNIVERSIDAD, EN PARTICULAR, CREEMOS QUE CUANDO LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA SE UNEN RENUEVAN SU COMPROMISO CON EL AVANCE DEL CONOCIMIENTO Y LA RESPONSABILIDAD DE MIRAR SIN FRONTERAS.

ESTAS PRESENTACIONES ESTÁN ORGANIZADAS POR PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS RESPONDEN A SUS RESPECTIVOS INTEGRANTES.



Programa: Educación Comparada

DIRECTORA: MARCELA MOLLIS

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: LILIAN KOIFMAN, GABRIELA ALACH, GONZALO ALVAREZ, SOFIA DONO RUBIO, GUILLERMO RUIZ Y ANALÍA JAIMOVICH

Estado, reformas y Universidades en la década del 90

Las Reformas globales de la educación superior en América Latina y en Argentina en particular, han dado especial importancia a la "rendición de cuentas" (*accountability*) y al **mejoramiento de la calidad universitaria** en función de un principio económico: las instituciones de educación superior alientan el desarrollo, el progreso y la prosperidad económica. Las universidades en el contexto global de la *mercadotecnia* aseguran la "salvación económica" de nuestros países subdesarrollados de acuerdo a las proyecciones de las agencias internacionales (Banco Mundial, 2000; Mollis, 2001). El desafío que enfrenta la educación superior no es definir qué papel deberá jugar en el siglo XXI, si no cómo lograr que las funciones asignadas a dichas instituciones sean cumplidas satisfactoriamente y así garantizar la eficiente distribución de las funciones globales de la educación superior en el mundo. El *corpus* bibliográfico local e internacional orientado por la economía global (Marginson y Mollis, 2000), explicita poco o nada sobre los condicionantes económicos del ajuste que limitan y cercenan las posibilidades de mejoramiento de los sistemas educativos en general y superior en particular, en función de los recortes presupuestarios aplicados a los gastos públicos nacionales.

Conjuntamente con la necesidad de racionalización presupuestaria, se fueron consolidando las políticas de evaluación institucional, considerada una herramienta central para transparentar los procesos de responsabilidad social y el mejoramiento de las universidades, a partir de la segunda mitad de los 90 (Carlino y Mollis, 1997). En Argentina esta agenda propuso, fundamentalmente, la disminución de los subsidios estatales para la educación y la ciencia y el control selectivo del estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones y de la matrícula privadas, la promulgación de una Ley de Educación Superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación y por último, la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias (como la Secretaría de Políticas Universita-

rias actualmente llamada Secretaría de Educación Superior y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU). Desde la perspectiva de los hacedores de políticas educativas, la explosión de la demanda por la educación universitaria en el último quinquenio del siglo, promovió una ley (la 24.521) y varios proyectos para reorientar la demanda hacia otras instituciones terciarias no universitarias públicas o privadas así como propuestas tendientes al cobro de impuestos directos a las familias de estudiantes universitarios o el cobro de contribuciones voluntarias a los graduados. El ingreso de recursos financieros por vías alternativas, se produce en la mayoría de las universidades públicas a través de la venta de servicios de consultoría o asistencia técnica a organismos públicos y empresas, cursos abiertos a la comunidad, cobro de matrícula de posgrado, y en las nuevas universidades públicas por el cobro de contribuciones voluntarias a los estudiantes de grado y los programas virtuales.

De acuerdo al contexto descrito, hemos elaborado *cinco tesis* que surgen del escenario internacional económico, entendido como el de la "globalización económica" y su impacto en las políticas de reforma de la educación superior, con especial referencia a las universidades. Ellas son:

- Teniendo en cuenta que se ha naturalizado un diagnóstico internacional, regional y local, sobre el funcionamiento de las universidades en América Latina y en los países post socialistas en los 90 que enfatiza la falta de calidad del sistema e intenta su recupero mediante estrategias que colocan al "mercado" como única fuente de innovación posible;

- atendiendo la crítica situación financiera y la crisis de legitimidad social así como la crisis de identidad que afecta por igual a las instituciones como a los actores universitarios de los 90;

- considerando que el poder económico del Norte se expresa a través de diversos actores del mercado global, tales como los bancos de crédito internacional (BM y BID), Walt Disney Company, Citigroup, Banco Boston, fundaciones de investigación económica latinoamericana privadas (F.FIEL, F.Mediterránea, F.Banco Boston, etc.) que producen informes

y publican resultados de investigaciones que tienen en común el *a priori* respecto de la *disfuncionalidad de las universidades públicas* (ver informe CEDES, FIEL, Cumbre Latinoamericana de Educación Básica, MEC Argentina);

- teniendo en cuenta además que recorre el mundo globalizado una matriz de tipo "shumpeteriana" de corte elitista, en la cual la participación masiva es considerada ingobernable y por eso se justifica la "exclusión" y/o cualquier propuesta que aliente el abandono de los espacios públicos crítico-reflexivos;

- a su vez, la agenda política universitaria en tiempos de globalización, pone el acento en la homogeneidad global y la negación de las diferencias: partimos de dos tesis opuestas al supuesto globalizador-homogeneizante: a) el estado nacional no ha muerto ni debe ausentarse de sus responsabilidades en el sostenimiento de la educación, la cultura y la ciencia; b) no existe un tipo de homogeneidad cultural que pueda fundamentar políticas públicas homogéneas para países y/o regiones diferentes y agendas de acción uniformes.

El grupo de investigadores del Programa de Educación Superior Comparada del IICE, propone analizar el problema de la grave crisis por la que atraviesa la educación pública en general y la universitaria en particular en función de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo y hasta qué punto el capitalismo globalizado transformó las condiciones sobre las que opera la democracia política y qué tipo de democracia es compatible con el capitalismo globalizado? Esa pregunta es aplicable en el caso de los gobiernos democráticos universitarios: la idea de una "comunidad universitaria" que se autogobierna y es

capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma es una idea a punto de ser destruida por el capitalismo global; cómo se elabora o construye una respuesta institucional a esta tendencia?

- ¿Cuáles son los diagnósticos elaborados por las agencias internacionales, o locales, que obturan las mejores tradiciones institucionales para servir a la comunidad, para producir conocimiento y construir pensamiento alternativo? ¿Hasta qué punto son democráticos los "mercados" y los "estándares de calidad homogéneos" propuestos para innovar las universidades?

- ¿Cuáles son las tradiciones institucionales que deben cambiar para favorecer la excelencia y el desarrollo de las profesiones, la cultura y la ciencia en las universidades de la región?

- ¿Se puede considerar a las instituciones universitarias como instituciones de **bien público** en la medida que la formación profesional y la investigación tienen un efecto directo en la construcción cívico-ciudadana de la sociedad en su conjunto y afecta los valores de la vida democrática de nuestro pueblo? ➡

Bibliografía

Carlino, F. y Mollis, M. (1997): "Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de Evaluación Universitaria. Del Banco Mundial al CIN", en: *Revista del IICE*, año 5, N°10, Miño y Dávila, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Mollis, M. (2001): *La Universidad Argentina en Tránsito*, FCE, Buenos Aires.

Marginson, S. y Mollis, M. (2000): "Comparing National Education Systems in the Global Era", en: *Australian Universities Review*, (AUR) Melbourne, Australia, vol.42-43, N°2 y 1, pp.53-64.

World Bank (2000): *Higher Education in Developing Countries, Peril and Perish*, WB and the Task Force, Ford Foundation, Washington DC.

Programa: Estudios sobre el aula universitaria

DIRECTORA: ELISA LUCARELLI

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: MARÍA E. DONATO, JULIA RUBE, CLAUDIA FINKELSTEIN, CLAUDIA FARANDA, ISABEL ABAL DE HEVIA Y MARTHA NEPOMNESCHI. A PARTIR DE 1998 SE ASOCIA EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDO POR ANA DE MICHELI, DE LA CÁTEDRA DE BIOLOGÍA DEL CBC. COLABORAN, DESDE EL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA, CLELIA ROMERO, PATRICIA DEL REGNO Y GLADYS CALVO

El Programa "Estudios sobre el aula universitaria" desarrolla desde 1985 actividades de indagación alrededor de la problemática de las prácticas de enseñanza innovadoras de los docentes en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires.

Se pueden reconocer distintos momentos de

acercamiento a este tema.

Un primer momento, 1985 y 1986, se corresponde con la coordinación de los "Talleres de reflexión a la reforma curricular de la UBA" que organiza el IICE (entonces ICE) como ámbito de discusión alrededor de esta temática para docentes y asesores pedagógicos.

DOSSIER

TEXTOS PARA ENTENDER
EL CONTEXTO

El interés de ambos tipos de actores en las experiencias de los propios docentes como alternativas a la clase tradicional, da lugar al surgimiento de un equipo de investigadores del ICE y asesores pedagógicos de las diversas Unidades Académicas de la UBA que toman este tema como eje para la investigación y el desarrollo de acciones de formación sobre temas de la Didáctica Universitaria. Este segundo momento culmina con la organización de un Proyecto específico de investigación que, considerando las prácticas innovadoras y su difusión como problema central, se integran al Proyecto Institucional del ICE de "Democratización de la Educación, obstáculos y alternativas". Este se propone abordar desde distintas dimensiones las características que asumen los espacios públicos de educación en los primeros años del retorno a la vida democrática del país y de la universidad. Este Proyecto específico, centrado en la vida de las cátedras, acompaña el devenir de una institución que se preocupa por el mejoramiento de los procesos pedagógicos a través de diversas estrategias, como fueron el Programa de capacitación docente que acompañó los primeros años de implementación del Ciclo Básico Común, la creación de las Comisiones Asesoras Pedagógicas como apoyo al desarrollo de las prácticas del enseñar y el aprender en el contexto de cátedras y departamentos, de las Facultades, y el abordaje, desde la investigación, de aspectos relacionados con la masificación y la calidad de la enseñanza.

A partir de la década del 90 el Programa, en un tercer momento, encara tres líneas diferenciadas y a la vez articuladas de acción: la realización de Jornadas de difusión y análisis de experiencias innovadoras en conjunto con el Proyecto de Pedagogía Universitaria,¹ de Jornadas de docentes (Expocátedras),² la formación de asesores pedagógicos universitarios, y, paralelamente a ella, el desarrollo de investigaciones sobre ambas temáticas: la innovación en el aula universitaria centrado en la relación teoría-práctica³ y las características que definen el rol del asesor pedagógico en la universidad.⁴

En estos años las acciones emprendidas permiten derivar avances y hallazgos en torno a problemas que configuran el campo de acción de una Didáctica universitaria contextualizada por la diversidad disciplinar profesional y por un entorno institucional crecientemente afectado la crisis socioeconómica que se manifiesta abiertamente en la década.

Algunos avances en torno a la innovación son los siguientes:

- La innovación como ruptura del statu quo vigente en las aulas universitarias, se eviden-

cia en un conjunto de prácticas, dando lugar a una configuración de variables expresadas en distintos planos, didáctico-curricular, psico-social, administrativo y fundamentadas en una perspectiva didáctica crítica.

- La práctica innovadora en el aula universitaria, si bien tiene su origen en la preocupación por solucionar un problema particular que afecta la cotidianeidad del enseñar y el aprender, al encarar la resolución de esas situaciones, motiva el desarrollo de acciones que inciden con mayor o menor celeridad en las otras prácticas.

- Las cátedras que desarrollan prácticas innovadoras en torno al eje teoría-práctica en especial, pueden favorecer un cambio estructural de la situación de enseñanza y aprendizaje, esto supone una perspectiva de la estructura didáctico-curricular en la que los distintos procesos y elementos se relacionan dinámicamente, de manera que el desarrollo de ese eje, además de afectar la relación contenido-método, trae como consecuencia o va acompañado por, modificaciones en los otros elementos (sistema e instrumentos de evaluación, uso de recursos auxiliares, organización del tiempo, estructura y funcionamiento de la cátedra).

- Las cátedras que articulan momentos teóricos y momentos prácticos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje lo hacen a través de dos modalidades o vías principales: al propiciar un proceso genuino de aprendizaje sin exclusión de ambos momentos, y/o en el desarrollo de situaciones de enseñanza y de espacios curriculares orientados a la formación en la práctica profesional.

- A la vez, se pueden reconocer por lo menos cinco formas específicas de expresión de la articulación teoría-práctica en las experiencias innovadoras según las representaciones que construyen los docentes con actitudes favorables hacia la innovación: como estrategia de entrenamiento en el rol profesional, como núcleo articulador de la organización curricular, como centro de la innovación metodológica, como medio en la búsqueda del aprendizaje de la creatividad, como medio para la construcción del objeto de estudio.

- En el caso de las asignaturas de inicio en la formación universitaria, en especial en las ciencias básicas y particularmente en la biología, el desarrollo de un enfoque sistémico de la vida posibilita la construcción del objeto de estudio articulador de contenidos disciplinares con los intereses más cercanos de los alumnos.

- Las asesorías pedagógicas en el proceso de la conformación de su rol en la universidad acompañan el proceso de gestación y/o promoción de las innovaciones, y en la construc-

ción de estrategias didácticas apropiadas al nivel universitario.

• Las cátedras universitarias desarrollan sus prácticas alternativas en el marco de una situación definida por políticas económicas y educativas signadas por el neoconservadurismo. La crisis socioeconómica que se acentúa a lo largo de la década, manifiesta el aumento de la pobreza y la exclusión que afecta especialmente a los sectores populares y medios. La falta de apoyo a las instituciones superiores y a los centros de desarrollo científico y tecnológico estatales se corresponde con el aumento del número de universidades privadas, coincidentemente con la implementación de la nueva legislación de educación superior.

Los actores de los procesos del enseñar y aprender universitarios dan cuenta de este contexto en la medida en que, en la institución y en el aula, se agudizan problemas que afectan el desarrollo de las prácticas alternativas: a la falta de estímulos, valoración y reconocimiento, se unen las restricciones presupuestarias crecientes, los salarios docentes congelados, el número cada vez más limitado de dedicaciones exclusivas, los atrasos en el otorgamiento de incentivos, los escasos fondos para la investigación. A la vez la población estudiantil también manifiesta síntomas de ese empobrecimiento, que se evidencia en dificultades para la asistencia a clases, limitaciones para la adquisición de bibliografía, disminución de cantidad de becas para la investigación.

Todas estas condiciones limitan las posibilidades de generación y desarrollo de procesos participativos en que docentes protagonistas acepten el reto de intervenir en la producción didáctica, a través de la reflexión, identificación, estudio y difusión de prácticas alternativas.

En términos prospectivos, este contexto cobra aún mayor significación al encarar una

reforma curricular. Así lo señalan los resultados de una investigación¹ que en el marco del Programa, se llevó a cabo durante el año 2000. En ella se realizó un análisis de la propuesta curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras, considerando su devenir desde 1984, en las diferentes carreras (9 en total) que se cursan en la facultad y se indagan las representaciones sociales que tienen los actores al respecto. Este trabajo, que deriva en un diagnóstico del contexto curricular en el que se inscriben las prácticas pedagógicas de esta unidad académica, permite reconocer a la relación teoría-práctica y la formación profesional (en docencia universitaria e investigación) como los ejes más importantes para tener en cuenta ante una posible reforma curricular. ♦♦

Notas

¹ Proyecto con sede en la Secretaría de Asuntos Académicos bajo la dirección de Lidia Fernández y con la participación, entre otros investigadores, de Claudia Finkelstein.

² Se realizaron estas Jornadas en 1991, 1992, 1993 y 1998, con la participación de alrededor de 400 docentes en cada una de ellas, y la presentación de 70 experiencias agrupadas en más de 20 Talleres simultáneos. En ellos dos o tres equipos docentes de distintas facultades presentaban sus experiencias docentes alrededor de un mismo problema pedagógico, relacionados con nuevas organizaciones curriculares, la articulación teoría-práctica, el entrenamiento en la práctica profesional, las acciones en terreno, nuevas tecnologías, formas alternativas de organizar la clase, de estructurar el objeto de estudios, etc.

³ Las investigaciones alrededor de esta temática dieron lugar al trabajo conjunto, desde 1992, con un grupo de investigadores de Universidades de la Región Sur de Brasil, dirigidos por María Isabel da Cunha (UFPEL/Unisinos) y Denise Leite (UFRGS).

⁴ Esta investigación derivó en una publicación colectiva: Lucarelli, E. (comp.) (2000): *El asesor pedagógico en la universidad*, Buenos Aires, Paidós.

⁵ Este trabajo fue realizado por Gladys Calvo en el marco de una Beca Orientada otorgada por la UBA, bajo la dirección de Elisa Lucarelli y el asesoramiento metodológico de María Teresa Sirvent, con el propósito de indagar acerca de las propuestas curriculares en vigencia en la Facultad de Filosofía y Letras.

DOSSIER

TEXTOS PARA ENTENDER
EL CONTEXTO

Programa: Una nueva agenda para la didáctica

DIRECTORA: EDITH LITWIN

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: CECILIA CERROTA, MARCELO DORFSMAN, MARÍA LAURA EDER, CARINA LION, MARILINA LIPSMAN, MARIANA MAGGIO, ANAHI MANSUR, ANA CLARA MONTEVERDE, CONSTANZA NECUZZI, MARÍA VERÓNICA PEROSI, CLAUDIA PROBE, HEBE ROIG, MARÍA ANGELES SOLETIC Y VANNINA TRENTÍN

En 1985, al inscribir las actividades de investigación en la Universidad de Buenos Aires nos planteamos como tema y problema

la masividad en la enseñanza. El Ciclo Básico Común abrió sus puertas a una matrícula retenida de setenta mil alumnos. La apertura de-

mocrática nos enfrentó a un claro desafío: ofrecer educación universitaria de calidad a vastos sectores juveniles. Nuestros primeros interrogantes se instalaron en una búsqueda por encontrar propuestas que mostraran respuestas posibles a este desafío. Frente a la masividad los medios de comunicación masiva dieron cuenta del valor de tales soportes para generar desarrollos de calidad. Las tecnologías de primera –impresos– y segunda generación –radio y video– nos mostraron toda su potencia para transformarse en herramientas posibilitadoras de experiencias de calidad para el desarrollo de contenidos. Las políticas educativas democratizadoras instalaron el problema. Nuestro programa de investigación intentó encontrar una pequeña respuesta al problema instalado y así dimos inicio a una tarea inscripta en la preocupación por la enseñanza de calidad en el ámbito universitario, tarea que hoy continúa.

Estas primeras líneas de investigación fueron luego reconstruidas en el estudio de buenos materiales para la enseñanza. Las derivaciones de la psicología cognitiva instalaron el valor de las anticipaciones como esquemas mentales favorecedores de los procesos reflexivos.

Es así como surgió una investigación dedicada al estudio de los organizadores avanzados perceptivos como facilitadores de procesos cognitivos. Se diseñaron materiales y se generó un trabajo experimental para probar su valor en relación con los procesos comprensivos de los estudiantes.

En este proceso la preocupación por la validación de los resultados del trabajo nos impulsó a relacionarnos con otras comunidades de investigación del exterior. La vinculación con los directores del Proyecto Z de Harvard nos permitió reconocer, fundamentalmente, que las ayudas generadas por el hecho de ser valiosas se imbricaban en el contenido y no permitían reconocerse como tal.

Las configuraciones didácticas como posterior investigación amplió la mira hacia las propuestas de las diferentes cátedras tratando de reconocer en un sentido amplio las estrategias de los docentes en sus clases para favorecer los procesos comprensivos. Centradas en la buena enseñanza la investigación permitió reconocer clases reputadas y construir nuevas categorías para el campo de la didáctica. Las variaciones narrativas en las clases expositivas de los docentes pasaron a integrar una nueva agenda para la didáctica.

La búsqueda de esa nueva agenda enmarcó el trabajo posterior e implicó nuevamente, casi como al inicio, la incorporación del estudio de

las tecnologías en las buenas prácticas de los docentes. En algunos casos, reconocimos que estas prácticas se inscribían en la nostalgia por las propuestas instaladas en la década anterior. El compromiso político por la democratización en la década del 80 fue redefinido en el marco del desarrollo de nuevas propuestas tendientes a tratar la no-exclusión de los excluidos. La utilización de las tecnologías, especialmente las referidas a la tercera generación –nuevas tecnologías de la información y la comunicación– se instalaron en el centro del debate contemporáneo como instrumentos posibilitadores de ofertas educativas.

En la Universidad de Buenos Aires, hemos encontrado pocos casos en los que se introducen tecnologías en el aula con buenas razones pedagógicas y didácticas. Algunos docentes fundamentan la introducción de tecnologías en el aula a través de razones de índole político que se vinculan con la posibilidad de democratización en lo que respecta al acceso a la información. Se trata, en general, de docentes que han incorporado Internet en sus propuestas de enseñanza en tanto comienzan a formar parte de sus propias búsquedas como investigadores: la necesidad de conocer qué se investiga en otras comunidades académicas; contactarse con expertos de otras latitudes; conocer producciones de diversas universidades vinculadas con su área de interés; difundir sus propias ideas y construcciones.

También, hemos encontrado una diversificación de la oferta tecnológica en educación, sobre todo en las iniciativas de empresas privadas a partir de una proliferación de propuestas educativas tanto formales como no formales en nuevos entornos virtuales.

La globalización del orden mundial se enmarca hoy en una cuantiosa, progresiva y sistemática expansión de las empresas transnacionales. Sus inversiones de capital en la mayoría de los países del mundo, la concentración económica y el inmenso poderío financiero, comercial y tecnológico son características de este proceso en expansión.

Un análisis de los productos culturales de la globalización, nos remite, ineludiblemente, a las nuevas tecnologías y a las relaciones entre sus desarrollos, el mundo empresarial y la universidad. Algunas de estas iniciativas, en el marco de la implantación en los nuevos campus virtuales, pueden permitir el acceso a estudios convencionales de comunidades de estudiantes que por diferentes razones no podían acceder a ellos. Sin embargo, reconocemos que muchas de estas se instalan como propuestas que se inscriben en el marco de nuevos circuitos de desarrollo contradictorios

y conflictivos, acordes a las lógicas del mercado actual, las políticas de acreditación y las demandas de capacitación que exige la propia inserción en la universidad, vinculadas a las propuestas de capacitación laboral definidas en términos cortoplacistas, exentos de la necesidad de cumplimiento de requisitos previos y poco rigurosos desde el punto de vista académico. Se les ha adjudicado un protagonismo incuestionado en la construcción de una nueva sociedad: una sociedad sin fronteras en donde Internet se constituye en el máximo exponente no sólo en relación con la cantidad de información que pone a disposición sino también con las nuevas posibilidades de formación que pueden ser brindadas a través de estas redes, aun cuando se instala, paradójicamente, un nuevo comercio de compra y venta de títulos para seguir compitiendo en el mercado. Por tanto, el estudio de las tecnologías en la actualidad debe comprenderse en el

marco de un contexto signado por los rasgos que imprimen las políticas educativas neoconservadoras, la diversidad de formas culturales que se han ido configurando en el intercambio con las tecnologías y los modos en que estudiantes y docentes se apropian de ellas y le otorgan significación. Es por ello que la investigación comprende los complejos atravesamientos culturales, sociales y políticos cuando se estudian las tecnologías en el aula universitaria. Nos preguntamos, cuál es el sentido que los propios docentes y estudiantes le atribuyen a las tecnologías en el aula en el contexto político de la sociedad y la cultura de entre siglos. Nos preguntamos, también, cómo se configuran buenas prácticas de enseñanza que incorporan las tecnologías no sólo para promover el acceso a la información sino también para generar nuevas propuestas comunicacionales. Hoy nos abocamos al estudio de estos interrogantes. ♦♦

Programa: Política y Educación

DIRECTORAS: MARÍA CATALINA NOSIGLIA Y MYRIAM FELDFEBER

El Programa de Política y Educación focaliza sus investigaciones en los procesos de reforma estructural del Estado y las políticas de reforma del sistema educativo. En la actualidad los trabajos se nuclean en torno a dos proyectos de investigación UBACYT.

Proyecto: La reforma educativa en las provincias: contextos, estrategias y actores

DIRECTORA: MARÍA CATALINA NOSIGLIA

CO-DIRECTORA: SANDRA NICASTRO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: FERNANDO ISUANI,

MÓNICA MARQUINA Y SERGIO TRIPPANO,

INVESTIGADORES FORMADOS. MARIANA CABALLERO,

GABRIELA GELBERG, YAMILA GOLDESTAIN JALIF,

LAURA FINKELBERG Y GABRIEL REBELLO,

INVESTIGADORES DE APOYO. DANA BORZESE Y

STELLA MARIS ZABA, BECARIAS

Avances logrados

El grupo se constituyó en 1998 y desde entonces ha completado dos proyectos de investigación anuales (hasta diciembre de 2000) y se encuentra actualmente comenzando con el tercer proyecto.

En el primero de ellos ("El papel del Ministerio de Educación de la Nación en el establecimiento de las políticas educativas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación" AF-18) se contemplaron tres dimensiones di-

ferentes: el funcionamiento del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE); las transformaciones en la estructura organizativa del Ministerio y la asignación de recursos financieros hacia las provincias. Se pudo observar la existencia de un cambio en el rol del MCyE, que ha adquirido un papel central en la formulación e implementación de las políticas educativas frente a las distintas jurisdicciones. Dicha centralidad genera un fortalecimiento de la influencia en el establecimiento de las políticas nacionales en el marco de una "aparente" concertación expresada a través del funcionamiento del CFCE. En el mismo la participación de sus miembros está limitada a lo formal ya que las decisiones fundamentales parecerían corresponder a otros ámbitos.

La modalidad de establecimiento de las políticas de arriba hacia abajo se hace efectiva a través del crecimiento tanto de la estructura como del manejo de los recursos que se observa en la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. La misma se ha convertido en el núcleo central del MCyE de la cual emanan los principales programas y documentos que viabilizan la aplicación de la reforma educativa en las diferentes jurisdicciones. El creciente aumento presupuestario de esta área provocó un incremento sustancial de su capacidad de influencia en los rumbos de las medidas educativas adoptadas por las jurisdicciones;

las cuales tienen un acceso diferencial a los recursos según el grado de cumplimiento en la implementación de los programas desarrollados por esta Secretaría.

El propósito del segundo proyecto ("La reforma educativa en las jurisdicciones: contextos, estrategias y actores", AF-43) fue analizar las modalidades políticas utilizadas por los ministerios de educación jurisdiccionales y los niveles intermedios (supervisores y directores) en la formulación e implementación de las políticas educativas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Se estudiaron las provincias de Santa Fe y Buenos Aires.

A modo de conclusiones, con respecto a los aspectos normativos y organizacionales se observa que el conjunto de normas fueron relativamente escasas en relación a la magnitud del cambio. Varias de las transformaciones no se plasmaron en regulaciones escritas.

Las normas se concentraron en cuestiones referidas a la transformación de los contenidos curriculares, la distribución de cargos y los regímenes de asistencia y promoción de los alumnos. Las transformaciones del régimen laboral no afectaron a los estatutos del docente y se consideró especialmente evitar la pérdida de horas de trabajo utilizando los espacios de opción institucional, de este modo desactivó la legitimidad de la oposición gremial a la transformación.

En el caso de los supervisores y directivos de nivel primario la aceptación del cambio tuvo que ver con incentivos más simbólicos que materiales. En este sentido, la necesidad de recibir el consentimiento de las autoridades, no desviarse de sus decisiones y peticiones, se instaló como una cadena en la cual cada uno se transformaba en el sostén del otro. Así el director respondía al supervisor y el supervisor a su superior dentro de lo que se solicitaba y cada uno lograba sostenerse en su lugar formalmente.

También en la misma línea de los intercambios simbólicos estos roles ganaron en jerarquía en los casos que sus escuelas ampliaron matrícula, anexaron aulas, agregaron profesores las plantas funcionales. En este sentido la obligatoriedad y la creación de grados en las escuelas junto con la imposición de mecanismos de promoción casi automáticos produjeron un aumento en el acceso y retención de alumnos de los sectores más desfavorecidos, mostrando como efecto —sin juzgar la calidad de los aprendizajes— la democratización del sistema.

En esta línea de interpretación supervisores y directores ocuparon el lugar de quienes a

medida que cumplían con los requerimientos de la reforma garantizaban la democratización del sistema si no lo hacían se transformaban en una amenaza, en quienes de una u otra manera se oponían al tan mentado principio de la igualdad de las oportunidades.

Asimismo, partiendo de la concepción de que en la definición e implementación de las políticas públicas participan además del Estado un conjunto de actores con diferentes poderes relativos para incorporar sus propuestas a las políticas concretas, se estudió el papel de la Iglesia Católica y de los sindicatos docentes a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, mediante el apoyo de dos becarias de investigación.

En el caso de la Iglesia Católica, se estudió su influencia en la orientación de las políticas educativas a nivel nacional desde la sanción de la Ley Federal de Educación. A tal fin se abordó el estudio de las tomas de posición y las estrategias políticas del sector por medio de las orientaciones políticas e ideológicas contenidas en la legislación del período, sus declaraciones públicas y a través de la realización de entrevistas a informantes claves. La hipótesis de la que se partió es que la Iglesia Católica Argentina ha tenido un papel preponderante en la formulación de las políticas educativas de los años 90.

En el proceso de formulación de la Ley Federal de Educación, la Iglesia a través de varios medios participó y presionó con el fin de introducir sus concepciones políticas-educativas en dicha Ley.

Durante el proceso de transformación, hubo un claro apoyo de la Iglesia a la aplicación de la Ley, y se puede constatar su participación en la implementación de las políticas educativas a través de:

- Reuniones formales e informales entre autoridades nacionales y autoridades eclesásticas u organismos católicos educativos. Estas reuniones permitieron introducir modificaciones a ciertas normativas y políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

- La influencia de la Iglesia en la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Introducción de sus concepciones ideológicas-políticas en dichos contenidos.

- La inclusión de los representantes eclesásticos en espacios gubernamentales. La Iglesia Católica fue un sector con poder dentro de la burocracia educativa. En el período estudiado la ampliación de la participación dentro del aparato administrativo del Ministerio de Educación se ha dado por la incorporación de intelectuales y especialistas de ciertos secto-

res privados privilegiados y por la creación de unidades dentro del propio Ministerio nacional.

- Las transformaciones organizacionales dentro de la Iglesia. La creación de nuevos organismos en las provincias donde no existían y el afianzamiento de los ya existentes fue una estrategia de la Iglesia católica, para adaptarse a las nuevas condiciones impuestas por el proceso de transferencia de servicios educativos a las jurisdicciones producido por la Ley de Transferencia N° 24.049.

El segundo subproyecto analiza del papel que asumió el sindicalismo docente argentino a nivel nacional en el período 1995-1999. Para ello, se centra en el estudio de la posición sindical docente —su discurso, sus prácticas y estrategias— en el proceso de implementación de las políticas educativas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación.

Partimos del supuesto de que la modalidad política de imposición adoptada por el Estado en el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) dada, en parte, por la ausencia de canales institucionalizados de negociación con el sindicalismo en el proceso de reforma, colocó al gremialismo docente en una encrucijada: por un lado, una fuerte oposición frente a la Ley, fundamentalmente, a nivel declarativo, y por el otro, la necesidad del mismo de recurrir a estrategias focalizadas de negociación tendientes a preservar la estabilidad en el cargo docente.

A partir de las prácticas discursivas y extradiscursivas de las organizaciones sindicalizadas de docentes se pone de manifiesto la medida en que ven amenazados los fundamentos ideológicos que los sustentan como movimiento. Así, los fundamentos ideológicos que los docentes organizados suscriben en contra de la reforma están relacionados con:

- Identidad del docente: asalariado versus profesional.

- Tensión descentralización-recentralización del sistema educativo. Amenaza contra el carácter público de la educación.

- Modo de hacer política educativa del Estado en sus distintas instancias.

- Nuevas técnicas de racionalización del trabajo que promueve la Reforma.

El análisis de las estrategias adoptadas nos conduce a ver que la férrea oposición a nivel declarativo no puede evadir la encrucijada reformista: los docentes tienen que participar de ciertos espacios de negociación para no quedar —como uno de los entrevistados sindicalistas lo llama— “afuera de todo”. Esta “participación” implica negociar condiciones de trabajo, firmas de pactos federales educativos

y otras concesiones que —si bien debilitan la acción sindical como colectivo— son necesarias para preservar determinadas condiciones: la estabilidad en el cargo docente y el mantenimiento del Estatuto del Docente.

A lo largo del trabajo de investigación se pudo constatar que —a nivel teórico— existe consenso de parte de los distintos actores sociales acerca de la necesidad de la concertación de las políticas educativas. Tanto el Estado como los sindicatos de docentes coinciden en la estrategia de la concertación como un nuevo modo de hacer política. Sin embargo, el análisis de las modalidades políticas de establecimiento de las mismas nos ha permitido observar que las partes difieren en el sentido que en la práctica se otorga a dicha concertación.

Por un lado, el Estado —a través del Consejo Federal de Cultura y Educación— sostiene la lógica de la concertación en un nivel meramente formal y, por el otro, los sindicatos de docentes exigen una concertación que parta del reconocimiento de las diferencias entre las partes y rechazan el uso de la concertación como mecanismo de legitimación de decisiones ya tomadas.

Estos puntos de divergencia entre ambas concepciones sobre los mecanismos de concertación y las tomas de posición de los gremios de docentes sindicalizados, nos permiten vislumbrar las conclusiones preliminares acerca del papel que jugó el sindicalismo docente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación: la posición de confrontación adoptada pareciera oscilar entre dos tipos ideales de comportamiento: el reivindicativo y el de resistencia-contestación y, a su vez, pareciera estar relacionada no con la reforma en sí, “sino con el modelo organizacional subyacente, que propone un sistema de cooperación en el que el sindicalismo no encuentra su lugar”.

Proyecto: Privatización y reforma educativa. La experiencia argentina de la década del noventa

DIRECTORA: MYRIAM FELDFEBER

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: PABLO IMEN,

MARIELA ARROYO, ANALÍA IVANIER, VICKY ORCE,

LUCRECIA RODRIGO, MARIANA PINTUELES Y

SUSANA SCHOO, BECARIA ESTÍMULO

En las últimas décadas el sistema educativo argentino ha sufrido profundas transformaciones que han redefinido el papel histórico que el Estado Nacional desempeñó en materia educativa. En la década de los 90, en sintonía con los programas neoliberales de

DOSSIER

TEXTOS PARA ENTENDER
EL CONTEXTO

reforma del Estado y las políticas de privatización, desregulación y descentralización de los servicios sociales en América Latina, se emprendió una profunda transformación educativa destinada a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases. La legislación constituyó uno de los instrumentos fundamentales que apuntaló este proceso de reforma.

Este proceso se orientó hacia la redefinición del sector público y al establecimiento de nuevas relaciones entre los diferentes actores del sistema, enfatizando —según el propio discurso oficial— “la búsqueda de un nuevo tipo de vínculo entre los esfuerzos públicos y privados: una reformulación más clara y acotada del Estado como órgano de ejecución de políticas básicas como educación, justicia, seguridad, salud, de regulación y control y un reconocimiento de los procesos de desregulación y privatización como herramientas para la configuración de economías abiertas y competitivas”.¹ La denominada “transformación educativa” marcó un punto de inflexión importante en el sistema, algunos de cuyos efectos solo podrán ser evaluados a largo plazo.

Las políticas educativas de la última década han orientado una reforma “ilustrada”, diseñada desde gobierno central e implementada en tiempos tecnocráticos, que —acorde con el modelo de transformación del Estado— transfirió responsabilidades por los resultados educativos y recentralizó el control del sistema. Las recomendaciones de política de los Organismos Internacionales desempeñaron un rol destacado en la direccionalidad que asumió el proceso de reforma.

Nuestro campo de estudio se circunscribe a las transformaciones en el rol del Estado y las políticas de reforma del sistema educativo en la Argentina. Los proyectos de investigación desarrollados y en curso se han propuesto como objetivo general comprender la dinámica que subyace a estos procesos, los efectos de los factores estructurales y culturales y su traducción en el ámbito de las instituciones y la constitución de los sujetos sociales.

En este sentido, nuestra mirada estuvo destinada a reconstruir la lógica que ha orientado las Políticas de Formación Docente en el proceso de reforma. Nos propusimos dar cuenta del contexto y la dinámica que permite instalar estos procesos de reforma en el terreno educativo. Entendemos que las propuestas de cambio para la formación docente se inscriben entre los nuevos mecanismos de control y

regulación social establecidos desde el Estado.

En la actualidad nuestro trabajo de investigación indaga en las modalidades que asumen los procesos de privatización en el ámbito educativo, en el contexto de la reforma que tuvo lugar en el período comprendido entre 1989 y 1999.

La reforma educativa implementada en la Argentina puede analizarse como una respuesta frente a la crisis de la matriz estado-céntrica que caracterizó la institucionalización y expansión del sistema educativo en Argentina. La crisis educativa se inscribe en la crisis del modelo del Estado de Bienestar Keynesiano en Argentina, en el cual entra en cuestión el modelo de una educación pública visualizada como un factor de movilidad social al servicio de una utopía integradora y como resguardo del derecho a la educación como derecho de ciudadanía, con la consecuente obligación del Estado de garantizar su ejercicio.

Sostenemos que la respuesta a esta crisis —tanto del modelo de educación pública con aspiración universal como de sus promesas incumplidas— implicó una forma particular de privatización y focalización de la política pública. La introducción de la lógica del mercado en el funcionamiento del Estado desató un proceso que centralizó primariamente la responsabilidad por el cumplimiento del derecho a la educación en las instituciones y en los sujetos configurándose desde el gobierno nacional nuevos espacios de control y regulación.

Nuestro trabajo de investigación, orientado por el Paradigma crítico, intenta avanzar en la comprensión de los fenómenos sociales, de las transformaciones y de los problemas provocados por dichas transformaciones. En esta línea, se considera que los sistemas educativos y las políticas diseñadas para direccionarlos no son conjuntos independientes de variables, y se intentan comprender sus relaciones mutuas y concebirlos desde la idea de totalidad. Se rescata al sistema educativo como un producto histórico sujeto a determinaciones estructurales en lo económico, político, social y cultural, que trazan el horizonte de posibilidades y como resultado de las acciones emprendidas tanto desde la esfera estatal como desde las instituciones educativas.

Nuestro interés por indagar sobre las relaciones entre la política y la constitución de subjetividades nos lleva a optar por metodologías que nos permitan tanto comprender la lógica que orienta las transformaciones estructurales, entre las cuales la educativa adquiere su especificidad, como las interpre-

taciones y percepciones de los sujetos involucrados e interpelados por el proceso de reforma. Nos proponemos explorar la dimensión subjetiva de la política.

En la actualidad, la política educativa, generalmente es enfocada desde las propuestas gubernamentales y las recomendaciones/imposiciones de los organismos financieros como una política sectorial o focalizada. Estos enfoques proponen una mirada al "sector educación", suponiendo su "autonomía" con respecto al conjunto social.

A su vez estas perspectivas, se presentan desde la lógica del pensamiento único como

las únicas políticas posibles de ser asumidas en la actual coyuntura.

En este sentido, desde el enfoque epistemológico que asumimos, proponemos analizar el fenómeno educativo desde el papel que el Estado asume en materia de las políticas sociales y ubicándolo en el contexto económico, político, social, jurídico y cultural en el cual se desarrolla en cada coyuntura histórica. ♦

Notas

¹ Argentina. "La educación argentina en la sociedad del conocimiento", documento para la 29 Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 21 de octubre - 12 de noviembre, 1997, p.13.

DOSSIER

TEXTOS PARA ENTENDER
EL CONTEXTO

Programa: Desarrollo sociocultural y educación permanente

DIRECTORA: MARIA TERESA SIRVENT

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: AMANDA TOUBES, HILDA SANTOS, SANDRA LLOSA, MARIA DEL ROSARIO BADANO, CLAUDIA LOMAGNO

Acerca del proceso de crisis, de la participación social y de las múltiples pobreza

A partir de 1984 las investigaciones que se llevaron a cabo en el programa se centraron en la realización de diagnósticos socio-culturales barriales después de la dictadura militar, en el proceso de democratización de la educación, en la formación de animadores y educadores de adultos para instituciones que iniciaban programas de desarrollo socio-cultural, el análisis de los procesos de participación en la investigación educativa y en las intervenciones pedagógicas y en las innovaciones que buscaban alcanzar modificaciones en el "más allá de la escuela".

Desde 1989, el análisis de los contextos sociales mostró con fuerza el incremento de las carencias y las necesidades, anunciando un proceso de crisis socioeconómica. A partir de 1990 aparecen los indicadores del aumento alarmante de las condiciones de pobreza. La política socioeconómica implementada agravó las condiciones de trabajo de las instituciones estatales que desarrollaban tareas con sectores populares, aumentó el riesgo social de dichos sectores, su exclusión y marginación.

Los distintos tipos de pobreza mostraron un quiebre, discontinuidad o cese de las políticas sociales del Estado. Cambió la concepción del Estado y de sus funciones, limitándolas aun en lo relativo a derechos básicos. Se mostraron con nitidez los diferentes tipos de pobreza y su heterogeneidad:

los viejos y los nuevos pobres.

Las necesidades insatisfechas que se identificaron no refieren sólo a las obvias (salud, alimentación, educación, vivienda), sino también a las que no son tan visibles, pero no por ello menos fundamentales para la vida del sujeto y de las comunidades, como la de protección, cuidado y apego, conocimiento y pensamiento reflexivo, participación sociopolítica y recreación. Estas son las denominadas "múltiples pobreza", que permiten comprender la interrelación que existió entre los distintos aspectos de la vida individual y colectiva en que se manifiestan las carencias.

Se observó una disminución de la participación social y política en las instituciones: la fragmentación de las organizaciones inhibe la acción colectiva de identificación de algunas necesidades y su transformación en demandas sociales.

Los factores inhibitorios de la participación detectados en las instituciones son parte de los mecanismos represivos que también obturan los procesos reflexivos. Se observaron procesos de internismo, clientelismo, autoritarismo, cooptación, como mecanismos que paralizan las acciones colectivas; se identificó el "olvido histórico" de una memoria colectiva fragmentada. El miedo había calado hondo en nuestras mentes. Se percibió una tendencia en las instituciones a aceptar estos mecanismos como "modelos normales" o "legales" de la acción política tanto nacional como local. Esta manera de representar el funcionamiento institucional dificultó el re-

conocimiento y la validez de la participación como una necesidad. Se la percibió en muchos casos, como algo temido, se la censuró y se la rechazó como camino viable de la práctica social.

Se legitimó así, al menos con un aparente consenso, el orden establecido. Hubo un proceso de fractura de algunas instituciones sociales que repercutió en la fragmentación de la trama social, en la debilidad de una sociedad civil desmovilizada como consecuencia de la acción de mecanismos de poder en sus diferentes manifestaciones, que sirvió de apoyo, en su comienzo, a la implementación de las políticas de ajuste neoconservadoras.

Señalamos, ya en su momento, que el pensamiento neoconservador plantea fuertemente una lucha entre dos principios irreconciliables que no conoce caminos intermedios: el mercado y la organización de la resistencia de los movimientos sociopolíticos.

Acerca de la situación educativa de jóvenes y adultos en el contexto de las políticas del neoconservadurismo

La exclusión capitalista redimensionada por la implementación del modelo neoconservador, tiene también su expresión en la educación de jóvenes y adultos.

El proceso llevado a cabo bajo la denominación de "transformación educativa" y la Ley Federal de Educación en 1993, produjo un impacto negativo en todo el sistema. En jurisdicciones nacionales, provinciales y municipales se desmantelaron los servicios educativos para jóvenes y adultos. La educación de adultos es prácticamente ignorada por la Ley Federal de Educación de 1993 y simplemente la menciona en el capítulo IV como parte de los "Regímenes especiales", explicitando objetivos de educación compensatoria y de formación laboral.

Además, el desmantelamiento de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), la eliminación de Direcciones Provinciales de Educación del Adulto, el cierre de cursos, el cambio en los contenidos, la supresión de cargos docentes, el desmantelamiento de servicios y transferencia de otras dependencias no educativas, expresan la intencionalidad de la política educativa implementada.

Al mismo tiempo se observó un proceso de fragmentación, desarticulación y eliminación de programas y acciones de desarrollo social y educación permanente y se reemplazaron con ofertas de cursos desde los Ministerios de Economía y Trabajo, empresas y organizaciones no gubernamentales generando la

ilusión de preparar y capacitar para el empleo.

En nuestras investigaciones hemos develado la pobreza educativa que afecta a una gran franja de jóvenes y adultos de nuestro país, fundamentalmente de los sectores populares, a través del análisis del nivel educativo de riesgo y del desfasaje entre la demanda potencial y la demanda efectiva de educación de jóvenes y adultos, agudizada a la luz de las características del contexto neoconservador de múltiples pobreza.

El diagnóstico cuantitativo, evidencia respecto de la situación educativa de los jóvenes y adultos, la existencia de "pocos beneficiados y muchos excluidos". En el total del país el 75 por ciento de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste más a la escuela posee sólo el nivel primario incompleto, completo o, a lo sumo, el nivel secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Esto representa 14.215.591 de jóvenes y adultos, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991. Datos provenientes de otras fuentes actualizadas nos permiten afirmar la validez actual de nuestras afirmaciones.

Esta exclusión, en el marco del contexto de "múltiples pobreza", permitió construir el concepto de "nivel educativo de riesgo" que se refiere a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado -de distintas maneras y diferentes grados- de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas.

Estos datos se agravan, por un lado, al considerar las diferencias por regiones, grupos sociales con necesidades básicas insatisfechas y por edades; y por el otro, al observar el enorme desfasaje entre esta demanda potencial incluida en el 75 por ciento de la población y el bajo porcentaje de demanda efectiva en cuanto a quienes han podido insertarse en experiencias de educación de jóvenes y adultos formales y no formales que les permitan compensar y superar estas carencias educativas.

El análisis de la dinámica demanda potencial/demanda efectiva revela que la exclusión de amplios sectores sociales del sistema educativo antes de haber completado su escolaridad primaria y secundaria no parece superarse en nuestro país a través de la Educación de Jóvenes y Adultos. El ámbito de la educación de adultos más allá de la escuela reproduce las diferencias sociales y educativas, al operar el principio de avance cuanti-

tativo y cualitativo en educación, de tal manera que quienes tienen más y mejor educación inicial, demandan y se apropian de más y mejor educación a lo largo de toda la vida, en términos de una educación permanente. Son pocas o inexistentes las evidencias de una demanda social colectiva por este tipo de educación. Este concepto intenta superar una visión individual del estudio de la demanda educativa desde la sociología política.

Impacto de la Ley Federal en la educación de jóvenes y adultos

Nuestras investigaciones revelan el impacto de la Ley Federal de Educación y la "transformación educativa" sobre las instituciones de educación de jóvenes y adultos y en particular, sobre la situación de sus docentes. Se observaron algunos indicadores de problemas que gradualmente se fueron agudizando:

- descalificación de la tarea docente y de la escuela pública;
- subestimación del rol docente por parte de los mismos docentes;
- adjudicación al docente de la responsabilidad de llevar a cabo la "transformación educativa" y del éxito o fracaso de la misma;
- la capacitación y actualización docente desgajada de la práctica.

Los programas educativos no formales que se organizaron, según la inserción (dependencia, origen, ligazón con líneas políticas partidarias, etc.) podían ser alterados en su funcionamiento por los vaivenes de los tiempos políticos, interfiriendo en las actividades, generando temores a que se suprimiera, limitando los recursos y el apoyo. Los períodos pre y pos electorales fueron los más desestabilizadores para las actividades pedagógicas. El cambio de partido político en el gobierno dio como resultado que muchos de los programas desaparecieran o redujeran por el sólo hecho de que fueron organizados por los antecesores, confundiendo las tareas y obligaciones de los funcionarios públicos con la del partido o línea política gobernante.

Hacia 1995 los grupos y cuadros técnicos que trabajaban en educación permanente entraron en un proceso de desgaste y desintegración en muchas de las experiencias municipales, provinciales y nacionales. Disminuyó notablemente la participación popular en las organizaciones comunitarias.

Los mecanismos de exclusión social atraían a las instituciones educativas y, en algunas de ellas, se reproducen mediante visiones y representaciones de los docentes y supervisores acerca de los sectores populares. Conforman así, gradualmente, una re-

presentación que culpabiliza a las familias pobres de su situación de pobreza y de los problemas de sus hijos para el aprendizaje. Esta generalización domina sobre cada caso particular y se transforma así en el comportamiento que el docente espera en ese sector social. La violencia socioeconómica se manifiesta, como mecanismo, en las denominadas "violencias sociales" (los adolescentes agresivos, la delincuencia infantojuvenil, las adicciones, el maltrato) y se internaliza como propia y natural. Es la violencia en estado puro, que se expresa sin posibilidades de mediatizarla.

La pobreza tiene, también, una dimensión espacio temporal muy importante para entender sus efectos: son los barrios periféricos, los del margen de las ciudades, las villas, los asentamientos, las casas tomadas, las pensiones de algunos barrios. La concentración o instalación de los pobres en esos lugares señalados, aumenta la visión de la exclusión, puesto que geográficamente aparecen recortados de la trama urbana. Cada vez que una jurisdicción educativa organiza un "programa especial para zonas de riesgo" o "para poblaciones urbano - marginales" o "para áreas prioritarias", categoriza a las escuelas - y a su zona de influencia -, aumenta la fragmentación y el circuito de la pobreza y de los prejuicios. El resultado para los educadores es una fuerte sensación de responsabilidad social y de soledad por la impotencia frente a los problemas y, asimismo, un proceso de pérdida de la autoestima y de la valorización de su rol. Un circuito de pobrezas se retroalimenta: zonas pobres, poblaciones pobres, escuelas y docentes pobres.

Los cursos de actualización docente presentan con alta frecuencia contenidos teóricos disociados de la práctica pedagógica del aula, de modo tal que los educadores terminan repitiendo nociones cristalizadas sin posibilidad de interrelacionar la práctica con la teoría. Esto se agrava porque muchos de los llamados "especialistas y técnicos" universitarios a cargo de los cursos, no tienen experiencia docente en el aula con jóvenes y adultos. Sus discursos vacíos de experiencia disocian aun más la teoría de la práctica. Son paquetes teoricitas que se confunden con teorías y que obturan el análisis y la reflexión de la práctica pedagógica.

El análisis de las biografías educativas, uno de los conceptos teóricos claves de la investigación, permitió captar en individuos y grupos el procesamiento individual y colectivo del contexto histórico en relación con las decisiones educativas. Se identificaron

categorías de análisis que ayudan a comprender el significado que los jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo atribuyen tanto a su vida cotidiana como a la posibilidad de una segunda chance educativa. En relación con lo primero se han recortado sentimientos de profunda discriminación, exclusión y vivencias de ser "material de descarte social". Se aportan evidencias del impacto en la vida de los individuos de la debilidad de la sociedad civil, la ruptura de la trama participativa de los sectores populares y de los procesos de conversión de las víctimas en victimarios. En relación con lo segundo se han identificados categorías referidas a la educación de adultos como un espacio de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro, de una mayor conciencia de sus derechos aunque estos no se cumplan. Se aprecia el pasaje por la educación de adultos como satisfactor de múltiples necesidades: educativas, afectivas, de protección y subsistencia, de identidad y autovaloración. Desde la perspectiva de los entrevistados estos aspectos se relacionan con una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima y con la satisfacción de haber retomado trayectorias educativas "truncas". Por otro lado, el adulto espera un rol docente que sobrepase al vínculo del conocimiento para ser también "un escucha, continente y consejero".

Pese a los complejos problemas que enfrenta la educación de jóvenes y adultos, es reconocida y valorada porque permite satisfacer necesidades básicas para la vida individual y colectiva.

Acerca del pensamiento único y el papel del investigador

Nuestras investigaciones muestran que, en el caso de la Argentina, la consolidación del neoconservadurismo se articula con una historia de contradicciones, de luchas políticas y de dictaduras militares profundamente sangrientas. Existe evidencia que permite aseverar que el neoconservadurismo en Argentina encontró una tierra arrasada que facilitó su consolidación. Se asume, entonces, la hipótesis de que las condiciones de la sociedad argentina ya estaban dadas para la implementación del modelo neoconservador del ajuste, la exclusión y la pobreza, casi sin enfrentar una resistencia organizada.

Hablar de neoliberalismo esconde la verdadera naturaleza de explotación y de agudización de la dominación de clase que caracterizan a esta etapa del capitalismo. Señalamos el carácter profundamente regresivo, injusto

y absurdo de este momento histórico que vivimos, neoliberal en su economía y neoconservador en su modelo político. Es un retroceso de la historia en la conquista por una justicia social y una participación real en las decisiones para una justa distribución de los recursos y bienes de una sociedad. El contexto neoconservador ha generado sus propias condiciones de reproducción, no sólo mediante la agudización de la pobreza y de la crisis de participación que obstaculiza la emergencia de nuevos sujetos históricos, sino también, de mecanismos de poder que actúan sobre las conciencias para legitimar como único posible este modelo. También para impedirnos en muchos casos "ver" las contradicciones y así aceptar como "natural" el orden de cosas impuesto en la vida cotidiana y profesional.

El llamado "pensamiento único", resultante de las formas más perversas del ejercicio de poder, impide a la gente pensar en oposición al orden establecido. El pensamiento único se va construyendo, insensiblemente, por la persistencia y reiteración de mensajes uniformes y categorías de pensar e interpretar la realidad que se incorporan en el sentido común, sin que el sujeto pueda advertir este proceso y las contradicciones. La "naturalización" de la injusticia, la resignación, la adaptación y la pasividad también invade a los investigadores. Como docentes, investigadores, intelectuales y universitarios, hemos dejado de ser "la conciencia crítica de la sociedad".

En el ámbito de la ciencia y la tecnología el pensamiento neoconservador, limita el papel de nuestros países —y nuestras universidades públicas—, solamente al "uso del conocimiento disponible"; niega el derecho de producir nuevos conocimientos. Se espera que seamos buenos consumidores y no productores de conocimiento. Este "orden de cosas" da cuenta de la aparente contradicción entre una política de incentivos a la investigación y las condiciones objetivas de implementación de nuestras actividades donde aparecen claros obstáculos para el desarrollo de la investigación y la formación de investigadores. Un "orden de cosas" que pretende "globalizar" la producción científica imponiendo quiénes deciden y producen por un lado y quienes consumen por el otro; como lo hace en lo económico.

Paradójicamente, este momento histórico tiene su "talón de Aquiles" en el mundo del pensamiento y está dado por la capacidad del sujeto de problematizar la realidad, desnaturalizar lo "aparentemente natural para el sen-

tido común", interpretar los fenómenos de la vida cotidiana, teorizar sobre ellos y actuar para transformar esa realidad. Es la infinita capacidad de producir cultura. El rol de los docentes, investigadores y educadores es fun-

damental para estimular el pensamiento reflexivo, desmitificar las falacias del pensamiento único y fomentar la participación social y política en las instituciones educativas, sociopolíticas y movimientos sociales. ♦♦

Programa: Educación, Economía y Trabajo

DIRECTORA: GRACIELA RIQUELME

INVESTIGADORES ASOCIADOS: PAULA RAZQUÍN (BECA STANFORD UNIVERSITY), NATALIA HERGER Y ARIEL LANGER.

PERSONAL TÉCNICO CONICET: SUSANA LAMBOGLIA Y MARTA AMUGHASTEGUI

COLABORADORES: LUISA YACOBSON, MARÍA ANITA FERNÁNDEZ Y TAMARA VINACOUR

Durante los 80, este Programa definió su objetivo y metodología alrededor de la educación y el trabajo, resultando de la reconceptualización de dicha relación el tema central para:

- indagar en los mitos sobre la vinculación educación y mundo del trabajo;
- plantear las contradicciones entre concepciones desarrollistas, reproductivistas y/o críticas;
- identificar las perspectivas de la relación educación y trabajo a partir de conceptos de las teorías económicas y, por lo tanto, denunciar el incipiente crecimiento de la concepción sobre Teoría del Capital Humano.

En el campo de la educación técnica, el programa produjo documentos y aportes críticos sobre este nivel y la perspectiva de sus egresados en relación con las demandas del aparato productivo.

En las temáticas de mercado de trabajo y educación, el programa encaró evaluaciones y programas alternativos de acción en relación a dos grupos altamente precarizados del empleo: las mujeres y los universitarios.

Los 90 exigieron la evaluación crítica de las políticas de empleo y las educativas dada la profundización del modelo liberal y neoconservador en el país, a partir del gobierno menemista.

En el primer quinquenio de esa década, el Programa Educación, Economía y Trabajo desarrolló estudios sobre la precarización de los empleos de universitarios, logrando evaluar el funcionamiento de los submercados profesionales y los mecanismos de intermediación de las universidades y/o unidades académicas.

La preocupación central giraba alrededor de

la realidad de estudio y trabajo de los estudiantes de las universidades metropolitanas en un contexto de crisis crónica de los hogares, que impulsa a los jóvenes universitarios al mundo laboral como forma de refuerzo de los ingresos, y de imposición de la flexibilidad laboral como instrumento clave de gestión de la mano de obra, que el modelo de producción tiende a generalizar en el mercado de trabajo urbano.

A la par, se advertía que los espacios de mediación universidad-mercado de trabajo, se caracterizaban por ofrecer distintos tipos de prácticas laborales, incluyendo las más estructuradas hasta aquellas de carácter precario y aún sin salario e implicaban también diferentes grados de institucionalización o ubicación en los modelos universitarios y curriculares.

La evaluación de las políticas de empleo y formación fueron abordadas críticamente en los estudios sobre la educación técnica y la formación profesional. Desde la sanción en 1991 de la Ley Nacional de Empleo 24.013, se habilitan todo tipo de contratos de empleo supuestamente "flexibles" y en realidad "precarios"; a favor de los empleadores y en detrimento de la defensa de los tradicionales derechos del trabajador. Al mismo tiempo, las acciones de formación profesional toman la forma de programas localizados de capacitación para el empleo, dirigidos a los grupos que supuestamente enfrentaban mayores dificultades de inserción laboral: desempleados, jóvenes, ocupados en actividades de baja productividad y/o informales, discapacitados, mujeres; etc. Desde el inicio se advirtió sobre la baja cobertura y repercusión orgánica de estas políticas de formación en el conjunto de los actores sociales involucrados.

Entre 1996 y 1998 se interpretó la explosión

de ofertas de formación para el trabajo de corto plazo como la generación de un mercado de ilusiones para los trabajadores más relegados. Esto coincide con la implementación de diversas medidas neoliberales de política educativa y de manejo de mano de obra, respaldadas y gerenciadas a través de programas de financiamiento externo. La confianza en la dinámica del mercado y en la focalización de las respuestas impulsó la puesta en marcha de mecanismos de asignación de fondos por vía de concursos de cursos presentados, proyectos institucionales "noveles" en su mayoría en el campo de la formación. Lo cierto es que predominaron cursos de formación fragmentaria, pragmática, para el corto plazo y que no favorecen la reinserción laboral o educacional. Estas "ilusiones de corto plazo" no respondieron a ninguna evaluación de necesidades ni planificación central.

Entre 1995 y 1997, el programa centró sus análisis en la evaluación de los impactos de la política educativa sobre: la inclusión/exclusión de la población en el sistema educativo; el acceso a la educación no formal y las disparidades regionales.

Los análisis de tipo cuantitativo permitieron alertar que:

- pese a la expansión continua de los servicios educativos en el último siglo, los grupos con bajo nivel educativo persisten. En la población adulta, aquellos con hasta secundario incompleto representa el 60 por ciento (EPH, 1998);
- las desventajas se acentúan para los grupos más pobres, pues la población adulta con hasta primario incompleto alcanza el 86,2 por ciento (EPH, 1998);
- los jóvenes y las mujeres constituyen los grupos más beneficiados en el acceso y permanencia al sistema educativos, sin embargo, son los grupos más vulnerables en el mercado de trabajo;
- el ámbito de la educación no formal reproduce las exclusiones de la educación formal pues quienes más educación tienen, más educación reciben y más educación demandan;
- los problemas de acceso y permanencia se agravan en la región Nordeste y Patagónica.

Una línea teórica del programa correspondió a la construcción del estado del arte en educación, economía y trabajo. La década del 90 significó junto a la implementación de la reforma estructural y la radicalización del pensamiento neoliberal, la concentración de las ideas también neoliberales en la relación educación, economía y empleo. En Argentina, no se había generado un amplio desarrollo de las ideas del Capital Humano, y en los

90 tanto las interpretaciones sobre la relación educación e ingresos, la racionalidad en la elección de las orientaciones educativas, el respaldo a la noción de mercado como regulador de las ofertas y demandas educativas, la importancia de la libre elección de los demandantes como orientación del mercado (*demand driven*), se generalizaron y desarrollaron en numerosos estudios e investigaciones.

La confianza en las líneas políticas neoliberales se tradujeron en numerosas medidas de política educativa:

- la transferencia de servicios para descomponer el gasto central (reforma financiera);
- la descentralización;
- los regímenes de incentivos salariales;
- los concursos públicos para la asignación de fondos;
- las estrategias del *demand driven*;
- la calidad, sistema de evaluación de calidad para luego aplicar incentivos por vía de resultados de los alumnos.
- el imperio de la eficiencia, eficacia y racionalidad como mecanismos de evaluación.

Desde la perspectiva de la planificación educativa, el Programa ha planteado ejercicios de estimación de la atención de las demandas educativas críticas, con la construcción de indicadores para evaluar la cobertura de las demandas sociales educativas —para terminar primaria y secundaria de la población joven y adulta que ya no asiste al sistema educativo— y el gasto para terminar la primaria y la secundaria y los montos necesarios para cubrir tales necesidades educativas de las poblaciones de referencia.

Un punto clave ha sido la evaluación cuantitativa de los efectos distributivos del gasto público en educación, que han permitido plantear una serie de hipótesis, alguna de las que se listan a continuación:

- la orientación de los estudios recientes sobre los costos y financiamiento del sector educación respondería a un enfoque neoclásico en educación en el que priman los criterios de eficiencia y eficacia;
- la mayoría de las medidas de política educativa reiteran o siguen orientaciones internacionales, que han fracasado en otras latitudes;
- los indicadores neoclásicos de eficiencia y eficacia, y aún los de tasas de retorno no permiten evaluar ni justificar decisiones de política educativa;
- las medidas de política educativa tienen un efecto negativo sobre la superación de la exclusión, la recuperación educativa de los trabajadores de bajo nivel educativo y la retención en secundaria;

- estas demandas sociales críticas insatisfechas requieren construir agendas de investigación prioritarias en el campo de la educación de jóvenes y adultos;

- la aceleración de la implementación de políticas modernizantes del sistema educativo debilita la definición de tales agendas y la superación del aislamiento entre los actores sociales involucrados en estos problemas (docentes, investigadores, sindicatos, grupos políticos);

- los indicadores tradicionales de evaluación cuantitativas (eficacia, rendimiento, costos, distribución del gasto) deben revisarse en función de parámetros cuantitativos y cualitativos que ponderen la atención de las demandas sociales críticas a la manera de "precios sociales".

Desde hace 17 años, el Programa continúa actualizando estudios sobre el mercado de trabajo y la educación superior:

- la evaluación cuantitativa del acceso al mercado de trabajo de estudiantes y graduados de la educación superior, verificando el deterioro progresivo de la situación de los universitarios y graduados;

- el estudio de las características del trabajo de los estudiantes universitarios en función de las diferentes formas de precarización, flexibilización y/o acceso a programas de jóvenes profesionales o sectores de empleo moderno, que ha permitido comprobar la expansión de programas de pre-empleo o

becas sólo como estrategias de selección de los candidatos, a la vez que se está verificando un estancamiento en esa demanda por saturación;

- el estudio de las demandas derivadas del aparato productivo, la política social y el desarrollo científico; el desarrollo de metodologías de estudio de las demandas externas a instituciones de educación superior y universitaria en áreas regionales; y

- el desarrollo de actividades de transferencia con universidades del interior, en particular la Universidad Nacional de Misiones y con la propia UBA, para la que se produjo un estudio sobre la situación del mercado de trabajo en la década final del siglo.

Finalmente, cabe resaltar que la preocupación central de los estudios e investigaciones del programa son contribuir a generar y/o mejorar la información socio-educativa con una doble finalidad:

- el fortalecimiento de la capacidad reguladora y evaluativa del Estado sobre las políticas educativas, en los diferentes niveles de implementación (nacional, provincial, local, institucional); y

- el estímulo de la capacidad de los ciudadanos para ejercer un fuerte control sobre la aplicación de la política educativa. El "accountability" o el control ciudadano son ejemplos para profundizar y desarrollar para el ejercicio del poder de fiscalía de la sociedad civil. ♦

Programa: Formación Docente

DIRECTORA: MARÍA CRISTINA DAVINI

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: ANDREA ALLIAUD, ALEJANDRA BIRGIN, DANIEL SUÁREZ, LEA VEZUB Y VALERIA GARROTE. CADA UNO DE LOS PROYECTOS DESARROLLADOS IMPLICÓ LA INSERCIÓN DE APROXIMADAMENTE 20 GRADUADOS COMO AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN

El Programa de investigaciones sobre Formación Docente, aspira a contribuir a la comprensión integral y orgánica del proceso de preparación y desarrollo de quienes enseñan en el sistema educativo actual. La nutrida producción de estudios en el campo de la formación docente ha mostrado que el problema requiere ser tratado mediante enfoques diversos: histórico, político, social, cultural y pedagógico. Los resultados producidos llevan a considerar las distintas variables implicadas en el proceso formativo y la importancia de contemplarlas simultáneamente en vistas a su comprensión.

Los sucesivos proyectos desarrollados se

dirigieron al estudio de la formación de los docentes entendida con **carácter orgánico**, es decir, entendiendo la formación como el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño durante la estadía en un grado (residencia) y en el primer puesto de trabajo. Producto social de una historia, la formación implica un **proceso de largo alcance**, con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes de las que pretendieron dar cuenta las distintas investigaciones. Los trabajos desarrollados y en curso, se orientan a

estudiar los momentos o fases de la formación (biografía escolar, formación inicial y socialización profesional) integrando en su estudio distintas dimensiones: socio-valorativas, cognitivas y técnicas, las características de los distintos actores y de las formas organizativas institucionalizadas así como las del contexto socio-político en el que se producen. La totalidad de los proyectos combinan metodologías cuali y cuantitativas, con mayor o menor énfasis según la dimensión en estudio.

Sobre los temas y resultados

El Programa sobre Formación Docente, fue lanzado a comienzos de los 90 con el desarrollo de investigaciones que intentaron producir información descriptiva-explicativa acerca de las características que presentaba la formación docente. Comenzamos con el estudio de los estudiantes, e incorporamos progresivamente los formadores, los planes y programas de formación, el currículum en acción y los procesos formativos que se desarrollan en los ámbitos laborales. Asimismo, se iniciaron investigaciones que contemplaban las condiciones materiales y simbólicas en las que se lleva a cabo el trabajo de enseñar.

Los estudios mencionados tienen como antecedentes investigaciones realizadas en el período de reapertura democrática de los años 80, cuya preocupación y eje de estudio estaba constituido por los **aspectos socio-históricos** propios de la profesión y las **tradiciones** de la formación construidas a lo largo del tiempo pero vigentes en tanto están incorporadas a la conciencia y a la práctica de los sujetos. El estudio sobre las tradiciones incluyó asimismo las que se gestaron en el período democrático, aunque sin llegar a consolidarse como hegemónicas.

Ya en los primeros años de la **década del 90** el eje de las investigaciones se trasladó hacia **aspectos más actuales y coyunturales** que empezaban a identificarse como preocupantes entre distintos sectores.

En términos generales, las investigaciones demuestran que la formación de los docentes es un terreno especialmente sensible a los cambios más generales. Las crisis sociales se manifiestan, por ejemplo, en los cambios abruptos de matrícula que se producen en las instituciones formadoras (altas y bajas de alumnado), en las características sociales culturales y en las trayectorias educativas de los alumnos que se forman, así como en las condiciones de trabajo de los docentes. Asimismo, son las condiciones de trabajo docente las que constituyen condicionantes para modificar el proceso formativo, a la vez que repercu-

ten en los procesos de incorporación de los nuevos postulantes.

Específicamente, **sobre los estudiantes** se notó que quienes siguen los profesorados que forman para desempeñarse en el nivel primario o inicial no son mayoritariamente nuevos sectores sociales sino los mismos sectores medios-bajos que históricamente nutrieron las filas de la profesión con las características propias de este sector social en la actualidad. El concepto de "nuevos pobres" o empobrecidos sirvió para identificar las **características socio-económicas, educativas y culturales** de estos "nuevos" estudiantes. Los aumentos abruptos de matrícula registrados ya desde mediados de la década de los 90 en las instituciones formadoras se explican fundamentalmente a partir de la necesidad de incorporación al mercado laboral que presentan estos sectores. La carrera docente constituye para ellos una posible puerta de ingreso en un mercado laboral progresivamente deteriorado y restringido. Ante esta realidad, muchas veces las instituciones manifiestan la dificultad de trabajar en la formación de futuros docentes mediante discursos y prácticas que reflejan la añoranza por los estudiantes de otras épocas.

Sin embargo, la docencia como trabajo seguro y estable, fue otro de los aspectos que se relativizó a partir de los resultados de las investigaciones. Los estudios desarrollados demuestran que los sucesivos cambios en las dinámicas del mercado de trabajo junto con las transformaciones que se producen en el Estado constituyen **nuevas "regulaciones" del trabajo de enseñar** que influyen tanto en las estrategias que desarrollan los sujetos como en la cultura de las instituciones. De este modo, aspectos tales como la polarización, la diferenciación salarial, la flexibilización laboral y la intensificación alcanzan al empleo docente y ante la "estabilidad amenazada" surgen estrategias diversas por parte de los sujetos y las instituciones.

Los análisis demuestran, asimismo, un **cambio en los discursos** producidos a partir de la década del 90. En los tiempos actuales se advierte un progresivo desplazamiento del eje democratizador (propio de la década del 80) y la paulatina adopción de un **discurso administrativo-eficientista**, fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales y financieros. Este cambio opera dentro de políticas de globalización de la economía y las decisiones, así como de restricción del empleo. El análisis de los **planes de formación** (en tanto discursos formativos) que lograron permanencia en la última década de-

muestra el predominio del enfoque de los contenidos, más influidos por la "tradición académica" que por los debates de la democratización, dominancia asociada a posiciones clásicas disciplinadoras y al discurso tecnocrático de planeamiento racional, las expectativas de logro y el control de los productos.

Los análisis centrados en los sujetos y en las instituciones formadoras (que incluye los institutos y las escuelas) muestran una marcada diferencia entre el nivel discursivo y las prácticas. Particularmente esta precisión se observa para el caso de la Reforma, pero también en escenarios de cambios más puntuales, donde los sujetos (tanto los maestros como los profesores del profesorado) incorporan nuevas terminologías para planificar sus clases o para armar los programas que luego no se corresponden con modificaciones de sus prácticas pedagógicas. Sí, en cambio, se visualiza en ciertos discursos (de profesores, futuros docentes y docentes) la incorporación del discurso eficientista que se impuso junto con las nuevas transformaciones. De todos modos, se encuentra en los distintos actores un reconocimiento por la necesidad de cambio aunque no suelen identificarse con los mecanismos desarrollados para implementarlos. Asimismo, se notó que los maestros en ejercicio revalorizan el "aprendizaje situado", es decir, aquel que se produce en las escuelas y a partir de la búsqueda de respuestas ante el surgimiento de problemas determinados. Sin embargo, las investigaciones también han demostrado que este aprendizaje no resulta del todo "productivo" si no se operan cambios en el contexto en que se produce.

Esta precisión surgió específicamente del último de nuestros estudios, centrado en la **práctica de los docentes novatos** que se hallan en condición de residentes en escuelas de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Analizan-

do el **dispositivo formador** de la Residencia, entendida como el primer paso de inmersión en el puesto de trabajo, se ha detectado la tendencia global a constituirse en un proceso **altamente adaptativo**, lo que pone en cuestión la insistencia en el incremento de la formación en la práctica, sin operar sobre los procesos que en estas instancias intervienen. Los estudios sobre el **currículum en acción** del magisterio, realizados en el marco del Programa, ya demostraban que éste desarrolla los primeros pasos del proceso de socialización laboral de los maestros (que se completará en la escuela) mediante la configuración y resignificación activa de componentes homólogos a los requeridos para ocupar la posición "ejecutora" en la división social y técnica del trabajo de enseñar.

Finalmente, el Programa de Investigaciones actualmente en curso intenta dar cuenta de la formación docente entendida como un proceso de "afiliación" que se produce por el interjuego entre las estrategias que realizan los sujetos y las condiciones objetivas de la profesión a la que se pretenden incorporar. El proceso formativo es analizado considerando la especificidad de las **distintas fases** (biografía escolar, formación inicial y formación en servicio) y los **nuevos contextos** sociales y culturales que afectan tanto la identidad de los sujetos como la especificidad de la tarea de enseñar.

De los estudios se desprende que es en el trabajo en las instituciones y con los sujetos, el lugar desde donde pueden empezar a pensarse y a operarse las transformaciones. Trabajar desde la investigación con metodologías centradas en contextos educativos concretos, puede ser una de las vías para reconocer y considerar las complejas tramas de la educación y ayudar en la defensa de la educación y de cada institución como espacio público. Este trabajo se potenciaría dentro de un marco político que lo posibilite. ➡

Programa: Psicología Educacional

DIRECTORA: MARÍA DEL C. MALBRÁN

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: SUSANA L. FERNÁNDEZ, MARÍA L. EDER, EDUARDO CORBO ZABATEL, MARTA MARCHEVSKY, VIVIANA R. PÉREZ, GISELA SCHWARTZMAN Y GABRIELA TOLEDO

Los proyectos cumplidos y en marcha por el equipo docente de la cátedra Psicología Educacional con la colaboración de graduados y estudiantes comenzaron en el año 1994, continuando sin interrupción hasta el presente. Son ellos:

1. La diversidad cognitiva en la escuela. Programas de intervención psicopedagógica para el desarrollo y optimización de las habilidades escolares.
2. Diversidad y cambio cognitivo. Una mirada desde la Psicología Cultural.

3. La escuela y la vida cotidiana ¿Tiene la "Psicopedagogía Cultural" algo que decir?

La elección de los temas responde a:

- demandas y expectativas expresadas dentro y fuera del ámbito educativo para convertir las aulas en ámbitos estimulantes del pensamiento reflexivo;
- la creciente atención a la diversidad del alumnado y consecuentemente, la provisión de estrategias para atenderla;
- el desarrollo del conocimiento proveniente de la Psicología Cognitiva y más recientemente de la Psicología Cultural;
- la sistematización de metodologías cualitativas en la investigación de temas y problemas psicopedagógicos.

Se trata asimismo de propiciar el acortamiento de la brecha teoría-práctica mediante la realización de trabajos de campo e investigación en los escenarios naturales en los que tienen lugar los hechos educativos, atendiendo a la formación y consolidación de un grupo de trabajo en los aspectos teóricos, metodológicos y aplicados.

El equipo de investigación es diverso, integrando docentes-investigadores con diferente formación académica, distintos intereses y ámbitos de acción.

Los informes sobre la marcha de los proyectos, los artículos publicados en diferentes medios, la incorporación de becarios y adscriptos, la inclusión de contenidos al programa de Psicología Educacional, la realización de cursos de posgrado y de capacitación docente, la presentación de resultados en congresos nacionales e internacionales cumplidos durante todo el período, permiten disponer de controles de validación y difundir las conclusiones a audiencias progresivamente ampliadas.

La diversidad cognitiva en la escuela

La construcción, el mejoramiento y enriquecimiento de las habilidades cognitivas, ha recibido especial atención en centros de investigación de reconocido prestigio. Se entiende por habilidades cognitivas las involucradas en la apropiación del conocimiento que se despliega en distintos contextos —académicos, sociales y de la vida cotidiana. Implican tanto los procesos denominados cognitivos en sentido estricto como los involucrados en la apreciación de los valores y el juicio moral. Desde el punto de vista epistemológico favorecer el desarrollo y despliegue del pensamiento reflexivo en otros, supone haber tomado los propios contenidos mentales como objeto de estudio. La investigación cognitiva sobre la formación de conceptos, la metacognición y el pensamiento creativo ofrecen alternativas

para operar en este sentido. Los estudios sistemáticos sobre aprender a aprender destinados al desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas incluidos en el proyecto son:

- Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein;
- Programa Triárquico de la Inteligencia Humana de R.J. Sternberg;
- Programa de Filosofía para Niños de M. Lipman;
- Aplicaciones de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner;
- Metodologías derivadas de las investigaciones de L. Kohlberg.

Estas investigaciones eran poco conocidas en el medio psicopedagógico local a mediados de los 90. Parte de los materiales debieron ser traducidos y adaptados a la lengua vernácula por el equipo de trabajo. Aspectos seleccionados del contenido de los programas y de los instrumentos derivados, con adaptaciones a la audiencia local, fueron aplicados a muestras de niños de escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

Los resultados se utilizaron como material de trabajo en cursos de capacitación docente. Recursos de validación del programa de Filosofía para Niños se implementaron a través de una beca de iniciación y perfeccionamiento CONICET cumplida por una de las docentes investigadoras.

Diversidad y cambio cognitivo

La escuela puede ser concebida como un escenario cultural en el que tiene lugar la construcción, transmisión, facilitación y apropiación del conocimiento. En este marco, los procesos cognitivos, las disposiciones, actitudes y valores constituyen herramientas para acceder a los bienes de la cultura y al cultivo del pensamiento crítico y creador. El respeto por la diversidad de los talentos, por el derecho a ser diferente y por la reciprocidad de los saberes en un contexto de intercambio y cooperación social, son medios para el logro progresivo de una escuela de todos, para todos y con todos. Considerar al alumno como partícipe genuino, gestor comprometido por su propio desarrollo y el del grupo, y al docente como mediador, facilitador y animador de los aprendizajes, demanda el conocimiento experto y la puesta en práctica de teorías y metodologías apropiadas. El interés por los procesos cognitivos incluye el estudio de su naturaleza, modos de indagación y grado de modificabilidad. Trasciende los ámbitos estrictamente educacionales contribuyendo a la formación del ciudadano con mentalidad democrática. Comienza en épocas tempranas de la vida.

Las habilidades para hacer frente a un mundo progresivamente más complejo y cambiante, que presenta desafíos tales como la satisfacción de crecientes necesidades, la lucha contra la pobreza y la desigualdad, la irrupción de medios informáticos, la acumulación del conocimiento, adquieren singular significado. La Psicología Cultural, disciplina de reciente y rápida evolución, proporciona modelos teóricos y metodológicos que facilitan el diseño de proyectos de investigación aplicables al escenario cultural, atendiendo a la validez de constructo, de contenido y ecológica. Permite recuperar la diversidad como riqueza cultural, replantear la problemática de las relaciones culturalmente y considerar la educación como "puerta de la cultura". Las representaciones sobre lo diverso están marcadas por los signos de la cultura, son construcciones sociales. Adquieren valor la narración, los testimonios, las creencias, las biografías y las producciones culturales con propósitos exploratorios, descriptivos e interpretativos. Se fundamentan en estas ideas las indagaciones sobre las representaciones y las prácticas de docentes y alumnos de educación básica sobre la diversidad cultural y social en la escuela y sobre la cultura juvenil desde la perspectiva psicológica, realizadas por el equipo de investigación en el marco del proyecto. Las muestras fueron tomadas en escuelas públicas dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y en contextos de educación informal.

Los instrumentos para la recolección de datos fueron especialmente diseñados por el equipo. La diversidad en la escuela tal como es percibida por los actores, muestra que la conceptualización sobre las diferencias, la consideración de las mismas en términos de ventaja-desventaja y la estimación sobre el grado de modificabilidad, reflejan puntos de vista variados según el contexto en que se ubican las escuelas. Se registran combinaciones alternativas de factores intra y extraeducacionales y su jerarquización, y distinto peso en la responsabilidad de la escuela en el tratamiento.

La escuela y la vida cotidiana

El acceso al conocimiento denominado académico o escolar, no siempre toma en cuenta los saberes producto de la experiencia incidental adquirida en la vida cotidiana y la convivencia en el entorno sociocultural. Estas

vivencias usualmente no se integran explícitamente en el currículum formal. Contribuciones provenientes de distintos enfoques psicológicos consideran dichos saberes como trampolín para el acceso a formas de conocimiento más estable y elaborado. De esta manera, la adquisición de conceptos y actitudes como ordenadores de la realidad se vería facilitada cuando recupera lo que el alumno "sabe" sobre el mundo físico y social.

Las distinciones entre conceptos corrientes y científicos, entre pensamiento intuitivo y reflexivo, receptivo y por *insight*, estático y dinámico, o vinculado a enlaces concretos versus lógico-abstractos, tácito y explícito, permiten orientar la diferenciación entre estos tipos de conocimiento. A la vez se plantean interrogantes tales como ¿Corresponde considerar el paso del conocimiento corriente al académico o escolar como una etapa de transición?, ¿debe la escuela limitarse a aceptar la validez de estas relaciones?, ¿qué decir acerca de la construcción de procesos cognitivamente más elaborados? Los docentes no escapan a estas consideraciones, reflejando en sus ideas y prácticas la influencia del entorno de vida. El grado de coincidencia de las mismas con las de los alumnos, puede resultar una brecha que incide en el tratamiento de la diversidad en el aula.

El aprendizaje escolar y el de la vida cotidiana proveen visiones del mundo e interpretaciones de la experiencia que resulta de interés explorar. Es dable suponer que reflejan de distinto modo las influencias de la cultura. La Psicología Educativa se enriquece cuando atiende a la construcción del conocimiento en términos de las relaciones mente-cultura revisando la cuestión de los universales y particulares culturales a la luz de nuevos desarrollos.

El proyecto en marcha aspira a conocer, categorizar y remitir a un marco teórico-conceptual que otorgue significado al conocimiento producto de la vida cotidiana. Previamente se requiere la indagación teórica destinada a precisar los alcances de los constructos conocimiento cotidiano, informal, ingenuo en términos de superposición y diferencia respecto del conocimiento académico, formal, elaborado.

Los sucesivos proyectos del equipo ilustran la paulatina estructuración de una línea de pensamiento, en la que los resultados de la investigación previa plantean nuevos interrogantes. ➡