

Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques Socioculturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México

Mirian Inés Capelari *
Cristina Erausquin

Resumen

En este artículo se presentan contribuciones de los Enfoques Socioculturales para abordar una investigación cualitativa sobre impactos de las políticas de tutoría en seis universidades de México y Argentina, desde una perspectiva comparada. La complejidad del objeto de estudio, en un contexto de internacionalización de la Educación Superior, requiere la articulación de aportes teóricos interdisciplinarios para la comprensión de las formas particulares que adquieren las políticas en diferentes contextos institucionales y su impacto en los mismos. Los desarrollos de la Perspectiva Sociocultural, articulados con los de Política Educativa y Educación Comparada, resultan pertinentes y relevantes para la comprensión del tema en su multidimensionalidad. Conceptos teóricos nucleares se convierten en categorías de análisis: el significado y la función del contexto en la experiencia educativa; la teoría de la actividad en la configuración de la tutoría y sus impactos; el objeto y los motivos en el direccionamiento de las prácticas y sus efectos; los modos de entender la educabilidad y el aprendizaje en los supuestos sobre los problemas y los modelos de intervención. La Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad enriquece la perspectiva comparada en el estudio de casos. El enfoque metodológico consistente con ese marco teórico resulta fértil para captar, en la dimensión micro-contexto, tramas interaccionales y enlaces de significados de las prácticas y articularlas con el nivel macro-contexto de las políticas educativas, incluyendo los procesos de reflexión y apropiación crítica de actores y gestores acerca de sus impactos.

Palabras clave: Enfoques Socioculturales - Tutorías-Universidad - Impactos - Significados

Conceptual and methodological contributions about Sociocultural Approaches for the analysis of tutorial's policies impact in some universities in Argentina and Mexico

Abstract

This article present the contributions of Sociocultural Perspective to qualitative research of the impact of tutorial policies in six from Mexico and Argentina, from a comparative perspective. Given the complexity of the object of study in the context of internationalization of Higher Education the articulation of interdisciplinary theoretical contributions for the analysis of policies in different institutional contexts and their particular impact is required. The contributions of the Sociocultural Approach, articulated with Education Policy and Comparative Education are pertinent and relevant to understand the tutorial policies in its multidimensionality. In order to accomplish this aim concepts become categories of analysis: the meaning and function of context in the educational experience; the theory of activity in tutorial configuration and its impact; the object and the motives; the directions of practices and their effects; the ways of understanding learning and educability, and the assumptions about problems and intervention models. The Third Generation of Cultural-Historical Theory of Activity (Engeström, 2001) enriches the comparative perspective in the case study. The methodological approach consistent with this theory is useful to capture links of practices' meanings in the micro-context dimension and educational policies in the macro-context, including the reflective and critical appropriation processes of actors and managers about their impacts

Keywords: Sociocultural Approaches - Tutorial - University - Impact - Meanings

Introducción

Enfoques Socioculturales y análisis de impactos de las políticas de tutoría en la universidad

La perspectiva sociocultural resulta relevante y

pertinente para abordar una investigación sobre los impactos de las políticas de tutoría en universidades públicas de Argentina y México, a través del análisis comparado de seis casos institucionales en el período 2000-2012. El análisis de impactos de la tutoría en las instituciones universitarias se considera clave por las

* Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. mirian.capelari@gmail.com

siguientes razones: a) la emergencia de la tutoría en la agenda de la Educación Superior en los últimos diez años, b) la reconfiguración del rol del tutor en los nuevos escenarios educativos atravesados por procesos de convergencia regional, c) las problemáticas de expansión de la matrícula y masividad en las universidades, d) la centralidad de la tutoría en las políticas de educación superior en varios países latinoamericanos, e) los procesos de institucionalización creciente de la tutoría en Argentina y México, y f) el rol que asumen las universidades públicas con relación a las políticas y prácticas tutoriales en estos contextos. A partir de la centralidad de estas políticas en la agenda actual, se considera esencial identificar, comprender y analizar los principales impactos generados en las distintas experiencias que se llevan a cabo en las universidades, en relación a sus propósitos iniciales y a las transformaciones e innovaciones generadas en sujetos e instituciones.

La investigación que se presenta es de carácter cualitativo, con un diseño empírico basado en casos institucionales. La metodología comparada incorpora distintos niveles de análisis. Se conceptualiza como de multiniveles, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010) sobre el cubo de Bray y Tomas (Mazon, 2010). El tema sustantivo que nuclea, atraviesa y articula las relaciones entre los distintos niveles, es el de las políticas de tutoría. Este concepto nuclear, estructura los casos en tres dimensiones de análisis: la génesis, la implementación y los impactos; atravesadas a su vez por una doble perspectiva: histórica y de los significados. La investigación se halla en etapa de análisis de resultados y elaboración de conclusiones. El presente artículo aborda en profundidad el marco teórico referencial del estudio realizado.

En este contexto, se asigna importancia central a la Perspectiva Sociocultural, que en su articulación con enfoques político-educativos y comparados, permite comprender, en cada contexto y enfocando la dimensión histórica, las incidencias y efectos locales de las políticas de tutoría, desde la perspectiva de los mismos sujetos involucrados -alumnos, tutores, docentes, autoridades-. La historicidad permite reconocer la heterogeneidad de tradiciones nacionales y la diversidad de historias particulares que inciden en las configuraciones educativas locales, identificar el sentido de los cambios en las instituciones, y los impactos en dichos contextos (Rockwell, 2011). La mirada sociocultural contemporánea permite el análisis de la dimensión institucional en la construcción del significado de las prácticas, al brindar herramientas conceptuales y metodológicas para estudiar la tutoría como una actividad social y contextualizada en un escenario educativo.

Desarrollo

Enfoques Socioculturales: aportes conceptuales y metodológicos

La teoría sociocultural es uno de los ejes disciplinares centrales para comprender los impactos de las políticas de tutoría, que -entramada con los aportes de la política educativa y la educación comparada- contribuye a configurar un marco referencial interdisciplinario y complejo. Esta perspectiva incluye desarrollos vinculados al legado de Lev Vigotsky y debates contemporáneos que lo redefinen y continúan (Daniels, 2003). El objetivo de un enfoque sociocultural es explicar las relaciones entre la acción humana, por un lado, y las situaciones culturales, institucionales, e históricas donde se realiza esta acción, por otro (Wertsch, 1999). La tutoría se concibe en este marco, como una construcción histórica y situada en contextos socioculturales, con sentidos y significados diversos que remiten a distintos orígenes, desarrollos e intencionalidades. Los principales aportes teóricos de estos enfoques que se incorporan al marco referencial de la investigación y se abordan en este trabajo son:

-La importancia y el significado del contexto.

-La teoría de la actividad como marco conceptual y metodológico para el análisis de la actividad tutorial en su configuración e impactos.

-El objeto y los motivos de la actividad en el direccionamiento de las experiencias y sus efectos.

-Los conceptos de educabilidad y aprendizaje para el análisis de los supuestos sobre los problemas que se abordan y los modelos de intervención configurados.

-La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad y el análisis de la dimensión interinstitucional como marco para complementar la perspectiva comparada.

-Las estructuras de inter-agencialidad para el análisis de los procesos de apropiación crítica y reflexividad en los actores y sus prácticas.

La importancia y significado del contexto

Desde el campo de la Política Educativa y la Educación Comparada, diversos autores abordan el concepto de globalización, como nuevo escenario que reconfigura lo educativo y señalan la importancia de comprender de qué modo específico se crean las políticas, se concretan e impactan en los distintos contextos (Dale, 2007; Ferrer, 2002; Schriewer, 2011). Las categorías que se definen desde estas disciplinas se enriquecen y complementan con la mirada sociocultural. Los enfoques contextualistas contemporáneos introducen nuevas articulaciones entre sujeto y contexto, así como conceptualizaciones sobre aprendizaje situado y comunidades de práctica, que redimensionan los desarrollos vigotskianos con perspectivas enriquecedoras y problematizadoras. Cole (1999) expresa que las conductas de los sujetos se comprenden relacionamente en su contexto. Esto implica una forma de interpretación relacional de la mente, los objetos y los contextos, en un único proceso sociocultural. Wells (2004) señala que la capacidad humana para implicarse en actividades conjuntas mediadas por herramientas es crucial en el desarrollo cultural y personal, ya que los sujetos se ven

condicionados por las actividades en las que participan. El conocimiento es creado y apropiado en la interacción y en situaciones específicas mediadas por determinados instrumentos. El desarrollo cultural e individual son interdependientes y se enmarcan en actividades conjuntas, específicas y situadas.

El enfoque del contexto en esta investigación, implica tener en cuenta los sentidos asignados por los sujetos e instituciones a la tutoría desde su origen, en su desarrollo y situación actual, con relación a los procesos de cambio generados en los significados, las prácticas, los sujetos y los contextos. Se incorporan como aporte clave, los tres planos de análisis de la actividad que desarrolla Bárbara Rogoff (1997).

Estos planos de análisis han sido utilizados en una investigación previa sobre las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina (Capelari, 2007; Erausquin & Capelari, 2009) y se consideran fértiles para captar la dinámica y complejidad de la tutoría, al considerarla como una actividad conjunta, desarrollada históricamente, en un escenario educativo donde confluyen diversos significados susceptibles de ser analizados según los planos señalados. La focalización en el plano personal de apropiación participativa de los sujetos, permite analizar los sentidos/significados atribuidos por los sujetos -tutores, alumnos, autoridades- a la tutoría y sus impactos. En el plano interpersonal, el análisis se sitúa en las relaciones de significado que se identifican en las interacciones entre sujetos; así como las contradicciones, tensiones, transformaciones y cambios posibilitados. En el plano institucional, el impacto se valora en la estructura y funcionamiento de la institución.

El concepto de apropiación es medular en el enfoque, en tanto problematiza e interroga acerca de la toma de conciencia y la agencialidad de los sujetos en la apropiación de la cultura. Uno de los objetivos de la indagación es estudiar las modalidades de apropiación y reflexión de sujetos y grupos acerca de las políticas de tutoría que sustentan las prácticas institucionales y sus efectos. Por ello, resulta relevante comprender de qué modo en la interacción misma, estas intencionalidades son apropiadas -con mayor o menor tendencia a la reproducción de lo dado o a su transformación y generación de lo nuevo-, así como cuáles son las posibilidades de reflexión crítica, de resistencia o rupturas con los direccionamientos que se generan, y sus consecuencias y efectos en los sujetos, las prácticas y las estructuras institucionales.

Finalmente, otro concepto relevante vinculado al anterior, es el de la agencialidad de los sujetos. Los Enfoques Socioculturales destacan el papel activo de la persona en su creación cognitiva y emocional. Como señala Engeström (citado en Daniels, 2003) el aspecto más importante de la actividad humana es la capacidad de sobrepasar o trascender limitaciones e instrucciones dadas. Desde el campo de la Sociología, Giddens (1982) aborda el concepto de agencia en relación al de significado. Este concepto cobra relevancia en la forma de concebir las relaciones entre las acciones de los sujetos y las instituciones. En un sistema social, las prácticas son posibles porque suceden y hacen que

sucedan los sujetos en su cotidianeidad. El concepto de agencia alude a la capacidad de los sujetos de actuar de otra manera.

El marco teórico explicitado fundamenta las categorías para analizar impactos de las políticas desde perspectivas socioculturales, consideradas como tramas de interacción que se construyen históricamente y que pueden ser estudiadas según diferentes planos de análisis. En esas relaciones, los conceptos de agencialidad y apropiación permiten analizar las posibilidades de generar cambios en las situaciones en que participan los actores.

La teoría de la actividad como marco conceptual y metodológico para el análisis de las políticas de tutoría en su configuración e impactos

Dentro de los enfoques socioculturales, la teoría de la actividad es un aporte central, dado que analiza el desarrollo de los sujetos en los contextos de actividad social y práctica en que se involucran, focalizando las relaciones mutuas entre ambos (Daniels, 2003). Constituye un enfoque general e interdisciplinario que ofrece herramientas conceptuales fértiles para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en las instituciones. Se toman en particular los aportes de Engeström (Baquero, 2001; Daniels, 2003; Engeström, 2001), quien realizó un desarrollo original a partir del concepto de sistema de actividad de Leontiev, que en la llamada Primera Generación de la Teoría, abarca el triángulo inicial sujeto-objeto-instrumentos de mediación del propio Vygotsky (1988). En la llamada Segunda Generación de la Teoría, Engeström (2001) incorpora elementos sociales referidos al macro-contexto, incluyendo como nuevos componentes a la comunidad, las reglas y la división del trabajo. La finalidad es analizar las interrelaciones entre los sujetos como individuos y la comunidad, es decir, captar los sistemas de actividad en el macro-nivel de lo colectivo y de la comunidad (Daniels, 2003). En la concepción de Engeström, la actividad es colectiva, social, sistémica, y tiene un desarrollo sociohistórico. Es un enfoque valioso para su aplicación al campo educativo y ha dado lugar a numerosas investigaciones en distintas temáticas. Ha sido utilizado como herramienta conceptual y metodológica en investigaciones sobre tutoría universitaria y se toma en particular, el aporte generado en un estudio previo sobre las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina (Capelari, 2007). Corresponde a una adaptación del esquema de la Segunda Generación de la Teoría, que incluye la definición de cada componente en lo que se considera un sistema de actividad tutorial. Este esquema se ha seleccionado por su fertilidad para el análisis de los impactos a través de programas concretos que se desarrollan en las instituciones. En la Figura 1 pueden verse los distintos componentes susceptibles de ser analizados en sí mismos y en sus mutuas relaciones.

En este marco, las políticas pueden comprenderse en sus posibilidades concretas de realización en contextos específicos -universidades y unidades académicas- a

través de la conformación de sistemas de actividad, en los que cada componente en su interacción con los restantes asume características específicas. En particular, es posible analizar:

-Significados y sentidos atribuidos a los motivos que orientan el objeto de la actividad tutorial.

-Prácticas de tutoría configuradas en función de las problemáticas que son objeto de su intervención y los resultados logrados.

-Efectos en los sujetos: tutores, docentes, alumnos.

-Cambios generados en los aprendizajes.

-Efectos en la conformación de roles y posiciones de los sujetos en la institución.

-Relaciones y tensiones entre distintos componentes en la comunidad universitaria.

-Regulaciones y relaciones que definen las reglas y normas que enmarcan estructuras y funcionamiento de la tutoría.

-Cambios generados en la estructura y funcionamiento de la institución.

En la valoración de los impactos según los componentes explicitados, se considera importante:

A. La descripción y análisis desde la visión de los

sujetos (tutores, alumnos, coordinadores y autoridades) acerca del objeto de la actividad y las prácticas configuradas.

B. La valoración de los sujetos acerca de los resultados, efectos y cambios logrados en relación a los distintos componentes:

-El objeto de la actividad: su definición, logro de los propósitos, transformaciones en el tiempo y cambios generados/deseados a nivel personal e interpersonal.

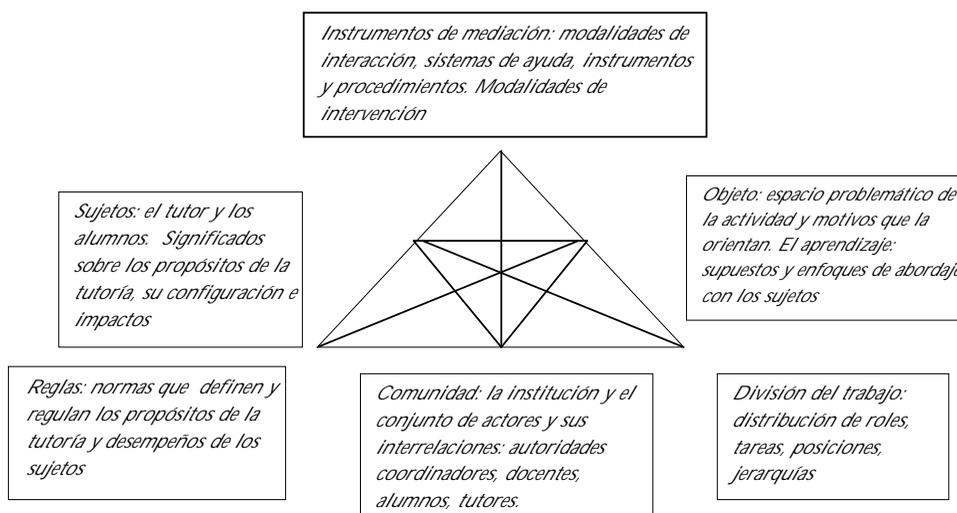
-El sujeto de la actividad: el tutor. Modalidades de intervención. Logros en los alumnos: condiciones y posibilidades generadas con relación a los aprendizajes.

-La división del trabajo: impactos en roles y funciones.

-La comunidad: efectos y cambios en la institución misma, en la estructura organizacional y su funcionamiento. Efectos subjetivos: narrativas sobre la tutoría y sus significados, problemas que aborda e impactos alcanzados.

Este modelo permite captar los aspectos dinámicos e históricos del desarrollo de la tutoría, las contradicciones generadas, así como las innovaciones y cambios producidos desde una perspectiva contextualizada, compleja e integral.

Figura 1. Adaptación del Modelo de Segunda Generación de la teoría de la actividad de Engeström, para el análisis del impacto de la tutoría en un contexto institucional Fuente: Capelari y Erausquin (2009).



Aportes recientes de Engeström y colegas (Engeström, Kajamaa, Kerosuo, & Laurila, 2010) sobre expansión de ciclos de aprendizaje para la creación de comunidades participativas, reinterpretan los conceptos de proceso y comunidad. Engeström et al. (2010) refieren a la importancia del diálogo abierto para crear modelos de organización, reconstruir confianza, y extenderla a través de las fronteras de las organizaciones. Sin embargo, también destacan la importancia de la organización formal y deliberada para la cooperación, es decir, ayudar a estructurar nuevas relaciones, donde

las normas y la división del trabajo deben ser consideradas. Por ello es importante analizar cuál es la estructura organizativa que se instala con la tutoría, y a su vez cómo la misma se ve impactada con su inclusión a partir de las definiciones y redefiniciones del objeto de la actividad. Para estos autores, los procesos tienen importancia fundamental y se conciben como guiones de acción sobre el objeto, y los componentes de división del trabajo y normas cobran centralidad en la prescripción/regulación de los mismos. Los impactos en el tiempo, en términos de narrativas instaladas sobre

el objeto, roles configurados, y procesos y estructuras impactados, son cuestiones claves. Es importante analizar si la división del trabajo es de arriba hacia abajo, si hay jerarquías, quienes definen las estrategias de gestión, cómo se mantienen o se tensionan los grupos profesionales según roles e identidades, así como explorar si la tutoría se confina dentro de límites propios o incide en cambios en la estructura tradicional de los procesos de enseñanza de las disciplinas.

Las miradas socioculturales pueden articularse con miradas desde el campo de las políticas, como el neo-institucionalismo, que estudia las instituciones como organizaciones y los modos particulares de responder a los cambios e innovaciones, que parecen ser comunes a varios contextos. Ello favorece el análisis del carácter procesual complejo y de niveles múltiples que existen entre decisiones de los gobiernos, repuestas y acciones de las organizaciones y procesos sociales, iluminando el enfoque de procesos locales a través del estudio de casos (Kent Serna, 2009).

El objeto y los motivos de la actividad en el direccionamiento de las experiencias y sus impactos

Los conceptos de objeto de la actividad y de motivos, tienen un valor fundamental como categorías de análisis. El objeto es un componente esencial de la actividad, según esta teoría. Se conceptualiza como el espacio problemático al cual se orientan las actividades, direccionadas por motivos. Cada sistema de actividad se caracteriza por motivos que lo dirigen hacia objetos, considerados como zonas o áreas problemáticas en torno a los cuáles se configuran sus distintos componentes. Tal como sostiene Leontiev, para comprender la significatividad de las acciones es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda actividad.

A partir de estas definiciones, los conceptos de objeto y motivos resultan valiosos para el análisis de las políticas que se definen como deseables en los contextos políticos internacionales, en los sistemas educativos y en las distintas instituciones. Precisamente el objeto se vincula a las intencionalidades y propósitos –políticas– que se definen en cada contexto, en orden a la solución de problemáticas a través de direccionamientos determinados. El concepto de motivos, en relación al objeto, puede ser articulador de razones y supuestos que guían las políticas hacia determinados espacios de intervención. Estos conceptos permiten identificar las direcciones que marca la definición inicial de objetos en cada contexto –regional, nacional e institucional–, en términos de formas de concreción de los mismos y cambios y efectos logrados a lo largo del tiempo. Una característica esencial de los objetos de la actividad es que son móviles, en tanto se revisan y reformulan en el curso de las acciones y sólo se explicitan claramente en forma retrospectiva (Engeström, 2001).

Esta perspectiva permite interpretar dinámicas, negociaciones y posibilidades de cambio en la construcción y redefinición del objeto de actividad a partir de la identificación –colectiva y participativa– de

los resultados y cambios logrados a lo largo del tiempo. Es posible indagar, por ejemplo, la relación y tensión entre la definición del objeto de la tutoría en el sistema del macro contexto –nivel nacional/regional, gestión del sistema educativo–; la definición del objeto a nivel institucional, y las definiciones que del mismo dan los sujetos que intervienen en los programas implementados.

Los conceptos de educabilidad y de aprendizaje para el análisis de los supuestos sobre los problemas que se abordan y los modelos de intervención configurados

Una característica central de la función del tutor es su vinculación con los aprendizajes de los alumnos. Esta cuestión cobra un lugar medular en el análisis del objeto de la actividad, teniendo en cuenta las diversas concepciones sobre aprendizaje que subyacen en las universidades, en las prácticas tutoriales y en los modelos de profesionalización que asume cada tutor. Una tarea de indagación crucial es la identificación de los supuestos que direccionan las políticas y prácticas de tutoría, a fin de comprender qué relaciones se establecen con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Las contribuciones de Baquero (2006) a través del desarrollo del concepto de educabilidad, se enfocan en el desafío actual de recuperar la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes, y generar experiencias educativas genuinas y potentes. El autor refiere a las preocupaciones sobre inclusión instaladas en América Latina, vinculadas a debates sobre posibilidades y límites de la acción educativa, especialmente con relación a las poblaciones de sujetos provenientes de sectores populares. En muchos casos, su causa y su solución se vinculan a la sospecha de que éstos jóvenes puedan –y hasta qué punto– ser educables. Baquero (2006) cuestiona el sentido común que prima en las miradas y por el contrario, enfatiza el aspecto político de la experiencia educativa en las instituciones, en tanto espacios históricos y políticamente contruidos.

Las posiciones centradas en el déficit tienen impactos políticos y consecuencias no siempre advertidas. Suponen una naturalización del espacio educativo –como espacio óptimo y natural para generar aprendizajes– y del desarrollo como procesos naturales y uniformes, de ritmos y grados homogéneos, comunes a todos los sujetos, que son armónicos con lo que la escuela propone. Es decir, se confunde el desarrollo deseable y valorado social e históricamente por determinadas comunidades con el desarrollo normal o natural. Los enfoques socioculturales centran el análisis en la situación en la que los sujetos están implicados, que incide en su constitución como sujetos y en su posición en un sistema de relaciones sociales. Este giro contextualista o situacional implica “que no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o situaciones que habita, habitó y, fundamentalmente, habitará, y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno” (Baquero, 2008, p.28). El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos se producen a través de su

participación en prácticas culturales y de un proceso de mutua apropiación entre ellos y la cultura (Rogoff, 1997). El aprendizaje se concibe así como práctica situada en una comunidad y puede definirse como "los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta" (Baquero, 2003). Es por ello, que las expectativas y criterios de inclusión necesitan ser revisados en forma cuidadosa, en particular cuando se trata de definir la naturaleza de la actividad en instituciones educativas públicas (Baquero, 2006).

Las conceptualizaciones sobre educabilidad y aprendizaje permiten explorar los supuestos que están en la base de las intencionalidades políticas que se definen para la tutoría, tanto a nivel nacional como institucional. Esos conceptos se vinculan a los debates sobre igualdad y equidad, a la forma de pensar en los destinatarios de los programas, ya sea que incluyan a todos los estudiantes o a grupos minoritarios o en riesgo educativo. El análisis de dichas categorías posibilita penetrar la capilaridad de las razones de las políticas que se instalan en distintos contextos, así como sus efectos en los sujetos, especialmente en los alumnos y en sus posibilidades de aprender. Estas concepciones configuran expectativas de los tutores en cuanto a la forma de entender el aprendizaje y el tipo de ayudas que ofrecen. Un aporte a este tema, proviene de investigaciones sobre modelos de intervención sobre problemas situados, en las que se analizan modalidades de intervención psicoeducativa y pedagógica en función de ejes específicos: las funciones de docentes y agentes psicoeducativos, los problemas que se identifican para su abordaje, las causas atribuidas a los problemas, las herramientas utilizadas, y el objeto de intervención (Erausquin, 2007; Erausquin, Cameán, Bur, Suller, & Greco, 2002). En el análisis de impactos se consideran las modalidades de intervención de los tutores, así como las posibilidades generadas en relación con los aprendizajes de los alumnos.

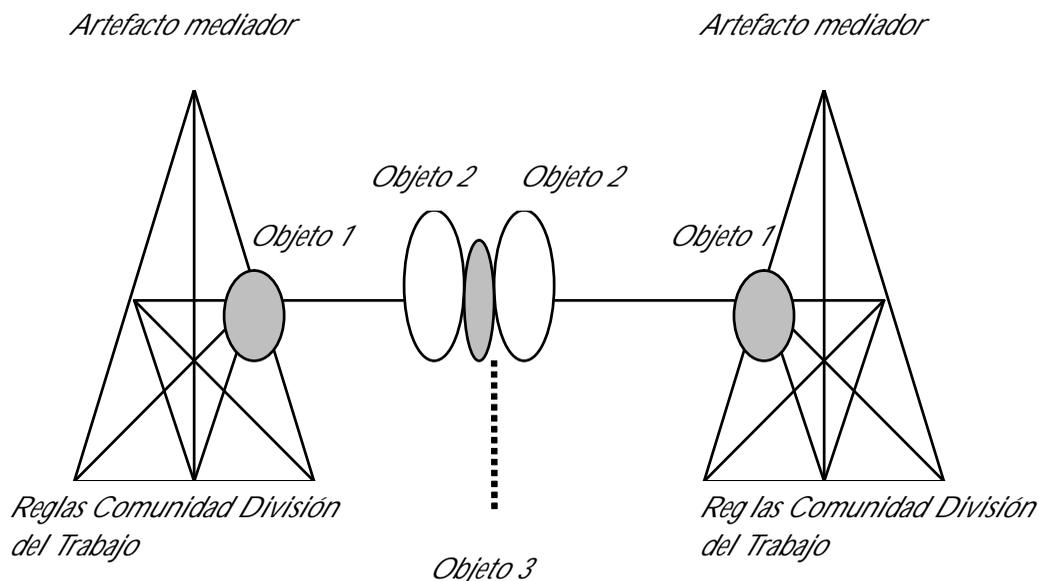
La discusión sobre la forma de concebir los aprendizajes y su impacto en los sujetos e instituciones, se enriquece con los aportes de Gutiérrez y Rogoff (2003), que sostienen que el centro de la atención no tendría que estar en los sujetos sino en las actividades, vinculadas a la experiencia de los sujetos. El aprendizaje se concibe como un proceso que se produce en el marco de una actividad, donde los alumnos reciben múltiples formas de asistencia y participan en actividades de aprendizaje de diverso modo, con oportunidades continuas de asumir nuevos roles y aprender nuevos enfoques. En estas formas de entender el aprendizaje, se valora y considera la diversidad cultural y las diferencias en términos de experiencias, valores y prácticas que pueden ofrecer puntos de vista alternativos y enriquecer la comunidad para llegar a comprensiones más profundas. Estos enfoques destacan la participación y el compromiso de los sujetos en la construcción de conocimiento en y para la comunidad en la que participan, a través de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que cobran significado en la educación pública, formando en la agencialidad para el cambio y la transformación social (Gutiérrez & Rogoff, 2003).

La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad y el análisis de la dimensión interinstitucional como marco para complementar la perspectiva comparada

Dentro de la perspectiva sociocultural, un aspecto que complementa el análisis del enfoque político y comparado de los impactos de innovaciones y reformas, tanto a nivel institucional como interinstitucional, es el concepto de redes de actividad. Este término es utilizado por Engeström (2001) para referirse a la importancia de ir más allá de un sistema de actividad singular y considerar la transformación de redes de actividad entre sistemas. Estos conceptos se desarrollan en la Tercera Generación de la Teoría, con énfasis en la multivocalidad y diversidad de miradas (Daniels, 2003). El autor desarrolla instrumentos conceptuales para comprender los diálogos, las diversas perspectivas y las redes de sistemas de actividad en interacción. Se produce una expansión del marco de referencia de la segunda generación, en función de los conceptos de dialogalidad y multivocalidad, en donde cada sistema de actividad se concibe en sus relaciones e interacciones con otros sistemas. Esta teoría enmarca la mutua configuración de los significados y prácticas tutoriales en la interacción entre sistemas de actividad. Se utiliza el concepto de transformaciones expansivas para explicar los casos en que el motivo de una actividad determinada se replantea en forma conjunta y colaborativa, para adoptar un horizonte de posibilidades mucho más amplio que el anterior. En la Figura 2, puede analizarse el modelo de análisis propuesto, con dos sistemas de actividad en interacción.

Tomando aportes de Miettinen, Julkunen (2011) señala a través de su concepto de prácticas multisituadas, que estos enfoques trascienden divisiones y clasificaciones tradicionales sobre las prácticas de los sujetos e instituciones. En este sentido, las prácticas son simultáneas, a nivel global y local, como una trama construida culturalmente y con una trayectoria histórica. Los sistemas de actividad tutorial y el análisis de sus impactos no pueden pensarse solamente desde una perspectiva individual, grupal o institucional, sino en interacción con otros sistemas. Por ejemplo, entre facultades dentro de una misma universidad, o entre facultades/universidades y sistema educativo nacional, y aún entre sistemas educativos. Este es precisamente el sentido en que lo socio-histórico-cultural puede aportar a los enfoques comparados. La comparación de casos puede realizarse desde un modo particular de entender lo contextual, respetando sus particularidades, pero en sus tramas e interacciones con otros contextos, a partir de las cuáles se configuran las actividades sociales en que participan los sujetos. La investigación de la práctica se define como un proceso iterativo de reflexión, análisis crítico y compromiso colectivo. Esta forma de pensar el contexto, permite la incorporación del aporte sociocultural y su articulación con los enfoques comparados y de política educativa, desde perspectivas críticas y situadas (Julkunen, 2011).

Figura 2: Modelo Mínimo de 3ª Generación de la Teoría de la Actividad -Dos sistemas de actividad en interacción. Fuente: Daniels, 2003; p. 133.



Las estructuras de inter-agencialidad para el análisis de los procesos de apropiación crítica y reflexividad

La indagación utiliza como categorías de análisis de los procesos de apropiación crítica y reflexión de los tutores en el trabajo con docentes, alumnos y gestores, en las diferentes formas y tramas de actividad multiprofesional e interagencial (Engeström, Brown, Christopher, & Gregory, 1997) que Daniels (2003) incluyó en la construcción de Equipos de Apoyo a los Enseñantes como "una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares ... [para] responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo" (p.198). Según Engeström et al. (1997) se distinguen tres niveles de interagencialidad: coordinación, cooperación y comunicación. En la coordinación, los actores desempeñan papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión es el que unifica la actividad. En la cooperación, los actores se centran en un problema compartido en el marco del guión preestablecido, intentan compartir objetivos y resolver problemas de maneras negociadas. No cuestionan el guión, las tradiciones y/o las reglas. En la comunicación reflexiva, en cambio, los actores re-conceptualizan su propia organización e interacción: problematizan los objetos de la actividad, el guión preestablecido y la interacción entre los diferentes actores y agentes. La formación de estructuras inter-agenciales de comunicación reflexiva promueve la revisión de las bases del funcionamiento y sentido del dispositivo académico para habilitar y hacer posible genuinas experiencias educativas. Sólo una activación de contextos de descubrimiento, de práctica y

de crítica (Engeström, 1991) por parte de sujetos colectivos en la propia actividad académica, puede generar redes de co-construcción capaces de trascender el encapsulamiento de las instituciones educativas. En ese movimiento, está implícita una acepción de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1988) como espacio-tiempo de actividad compartida, que trasciende los límites de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: una auténtica zona de construcción social y apropiación recíproca de conocimientos, competencias e identidades profesionales e inter-profesionales (Erausquin, 2007).

Anne Edwards (2007) señala en este marco, que las nuevas formas de práctica que se instalan en las instituciones, implican el trabajo con otros profesionales, instituciones y escenarios. Plantea el concepto de agencia desde una perspectiva relacional para comprender el desarrollo de la colaboración inter-profesional. Estos enfoques permiten pensar en las fronteras de las prácticas y en la construcción de identidades a partir de los trabajos en colaboración. Una búsqueda importante la autora es conocer cómo la interacción con otras prácticas y contextos pueden contribuir a ampliar o resignificar el espacio del problema, y a explorar posibilidades que revelan los nuevos objetos.

Daniels (2005), sostiene que todo objetivo que implique trabajar con otros profesionales supone comprometerse con configuraciones de prácticas sociales distintas y tender hacia formas híbridas. El concepto de hibridación que introduce para este análisis -y coincidente con el sostenido por Popkewitz (2002)- es fértil para comprender las transformaciones operadas en el tiempo, a partir de los procesos de interacción

entre lo global y lo local, y analizar los giros, transformaciones y perspectivas a futuro que se sostienen en la actualidad en los contextos estudiados. Desde algunas perspectivas de la educación comparada, este concepto se utiliza para representar los "lazos múltiples y multidireccionales de las ideas entre los distintos contextos educativos" (Popkewitz, 2011 citado en Novoa, Carvalho, Correia, Madeira, & Ramos Do Ó, 2011 p. 359)

La consideración del contexto de surgimiento de los sistemas de tutoría en Argentina, conformados para responder a problemáticas comunes en las universidades y a la vez, con configuraciones heterogéneas entre sí, plantea una posibilidad valiosa de analizar formas de articulación entre las visiones de las universidades que se han conformado a partir de la interacción, así como influencias y condicionamientos mutuos. Lo mismo podría plantearse para el caso de México. Si bien los orígenes y desarrollos de la tutoría fueron diferentes, dada la rápida institucionalización en la mayoría de las universidades públicas, también en este caso es enriquecedora la posibilidad de analizar visiones de las instituciones, a partir de la interacción entre las mismas. La teoría de la actividad aporta un marco posible para comprender las formas de aprendizaje profesional desde una interpretación colectiva o social de la actividad y -y articulada con el enfoque comparado- visibilizar nuevas formas de solución de problemas generados en distintos contextos.

El estudio de casos institucionales desde la perspectiva sociocultural

Desde el punto de vista metodológico, la relevancia de los enfoques socioculturales se plantea por su potencialidad de estudiar casos institucionales en su articulación con lo global, para desnaturalizar supuestos comunes que circulan sobre el dispositivo tutorial y para resignificar el mismo desde perspectivas críticas y transformadoras a partir de las posibilidades generadas en los distintos contextos. Los diseños de estudio de casos desde el paradigma de la investigación cualitativa, se consideran valiosos por la capacidad para generar y desarrollar teoría vinculada a situaciones concretas, la potencialidad de generalización analítica, y la obtención de resultados a través de procedimientos sistemáticos (Neiman & Quaranta, 2006).

En cuanto a la finalidad del conocimiento producido, y a la relevancia de enfoques comparados integrados a la perspectiva sociocultural, Julkunen (2011) expresa que los objetivos de una investigación práctica son crear conocimientos científicos que tengan valor para la práctica, a través de estudios empíricos de nivel local. Es importante encontrar formas diferentes de prácticas en desarrollo, y generar resultados relevantes para ampliar y promover conocimientos generales. Este marco mayor puede aportar la

consideración de distintos contextos de práctica en instituciones y en países diferentes. Además de producir conocimientos locales, se trata de un modo de producir conocimiento local por la posibilidad de poner el foco en los contextos en que los procesos de generación de conocimiento toman forma. Refiriendo a la experiencia del Instituto de Helsinki, el objetivo es informar a las prácticas y generar nuevas ideas a través de la reflexión, así como construir conocimientos para diferentes prácticas. Un concepto que se utiliza para definir este modo de pensar la comparación desde la perspectiva sociocultural, es el de identificación de tramas de re-ensamble de lo social.

La selección de casos institucionales como unidad de análisis desde el enfoque señalado, brinda la posibilidad de construir y desarrollar nuevos conceptos, tomando como punto de partida la guía previa de un marco conceptual y de categorías de análisis definidas a partir del mismo. Si bien la investigación se centra en casos institucionales, se incluyen sus articulaciones con el marco más amplio de las políticas de la universidad a la que pertenecen, y con las políticas a nivel nacional, también analizadas desde la perspectiva de los sujetos implicados en este nivel más macro de análisis.

Conclusión

Se han desarrollado los ejes conceptuales centrales que aportan los Enfoques Socioculturales para la construcción de categorías de análisis de los impactos de las políticas de tutoría desde una perspectiva contextualizada e integral, centrada en la dimensión institucional y señalando además, sus puntos de articulación con otras disciplinas, para un abordaje interdisciplinar del objeto de estudio.

La metodología de análisis y las categorías y dimensiones definidas han sido relevantes en la investigación, al permitir desarrollar reflexiones acerca de propósitos políticos, modalidades de implementación, resultados y transformaciones a futuro, desde marcos teóricos que captan la complejidad de los procesos en juego, y los distintos componentes que intervienen en los programas nacionales e institucionales.

Estos enfoques han permitido durante la investigación captar en la capilaridad de las estructuras y procesos institucionales -y entre instituciones y sujetos participantes- las formas en que las políticas de tutoría son interpretadas y llevadas a la práctica, así como los efectos producidos en -y entre- los contextos de análisis estudiados. Se espera que los resultados de la investigación aporten a los procesos de profesionalización, en los que estudiantes y docentes pueden desarrollar dominio y apropiación (Wertsch, 1999) de diversos instrumentos de mediación culturales, en comunidades de práctica con ayudas estratégicas en tutorías, para el análisis y resolución de problemas de aprendizaje y del trabajo profesional.

Referencias

- Baquero, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía Rosario, 4(9), 71-85.
- Baquero, R. (2003). *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha*. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. (pp. 23-28). Buenos Aires: CEM- Noveduc.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf> el 27-04-2012.
- Baquero, R. (2008). *De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas*. En R. Baquero, V. Pérez & A. Toscano- (Comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. (pp. 15-32) Rosario: Homo Sapiens.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2010). *Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights*. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason: *Educación Comparada. Enfoques y Métodos* (pp. 435-454). Buenos Aires: Granica.
- Capelari, M. (2007). *Configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas en sistemas de actividad*. [Tesis de Maestría no publicada]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Capelari, M. (2010) *Los sistemas de tutoría en la Argentina y su impacto en las universidades: un enfoque de la evaluación desde la perspectiva institucional*. Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutoría en carreras de Ingeniería y Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Dale, R. (2007). *Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos*. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani & A. Verger (Comps.) *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (pp. 87-116). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Daniels, H. (2005). *Studying shifts in Subject Position from the perspective of Activity Theory*. Conference At 'Socio-cultural theory in educational research and practice'. 8th/9th September 2005, University of Manchester.
- Edwards, A. (2007). *Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis*. *Actio. An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1-17.
- Engeström, Y. (1991). *Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*. *Learning and Instruction*, 1, 243-259.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C., & Gregory J. (1997). *Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work*. In M. Cole, Y. Engeström y O. Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*. (pp.501) Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., Kerosuo, H., & Laurila, P. (2010). *Process enhancement versus community building: Transcending the dichotomy through expansive learning*. In K. Yamazumi (Ed.), *Activity theory and fostering learning: Developmental interventions in education and work*. (pp.1-28). Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Erausquin, C. (2007). *Modelos de intervención psicoeducativa*. Cátedra II de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., Cameán, S., Bur, R., Suller, A., & Greco, B. (2001). *Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas*. *Anuario IX de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 221-232.
- Erausquin, C., & Capelari, M. (2009). *El rol del tutor en el 1er. Ciclo de la Universidad Argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas*. *Revista Investigaciones en Psicología*, 2, 47-71).
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Giddens, A (1982) *Hermeneútica y teoría social. Profiles and Critiques in social Theory*. University of California Press. (Traducción mimeo de José Fernando García).
- Gutiérrez, K. y Rogoff, B. (2003). *Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice*. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. Recuperado de <http://er.aera.net> el 30-10-2009.
- Julkunen, I. (2011). *Knowledge-Production Processes in Practice Research-Outcomes and Critical Elements*. *Social Work & Society. Practice Research*. *International Online Journal*, 9(1), 60-75.
- Kent-Serna, R. (2009). *Una visión conceptual de los procesos de cambio en las políticas y sistemas de educación superior*. En R. Kent-Serna. *Las Políticas de Educación Superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. (pp.13-88). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones.

- Mazon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Comps.): Educación Comparada. Enfoques y Métodos. falta paginas Buenos Aires: Granica.*
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp.213-234). Barcelona: Gedisa.*
- Novoa, A, Carvalho, L.M., Correia, A.C., Madeira, A.I., & Ramos Do Ó, J. (2011). Los flujos del saber educativo. El espacio-tiempo en los países de lengua portuguesa. En M. Caruso & H. Elmar Tenorth, Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global. (pp. 345-388). Buenos Aires: Granica.*
- Popkewitz, T. (2002). Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder. En J. Schriewer, Formación del discurso en la educación comparada. (pp.225-258). Barcelona: Pomares.*
- Rockwell, E. (2011). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.*
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez. (Eds.), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.*
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso & H. Elmar Tenorth, Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global (pp. 41-94). Buenos Aires: Granica.*
- Vigotsky, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica Grijalbo.*
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. Infancia y Aprendizaje, 27(2), 165-187.*
- Wertsch, J. (1999). La mente en acción. Aique: Buenos Aires.*

Fecha de recepción: 01-08-2012

Fecha de aceptación: 24 -09-2013