

# Los enfoques socio-histórico-culturales como perspectiva de análisis de significados y prácticas en contextos situados.

Erausquin C. y Capelari M.

Cita:

Erausquin C. y Capelari M. (2017). *Los enfoques socio-histórico-culturales como perspectiva de análisis de significados y prácticas en contextos situados*. En *Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): Sb editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/612>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/mrq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

# APORTES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS DE LOS ENFOQUES SOCIOCULTURALES PARA EL ANÁLISIS DE **LOS IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS DE TUTORIA EN UNIVERSIDADES DE ARGENTINA Y MÉXICO**

**RESUMEN.** En este artículo se abordan 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 configuran las políticas en diferentes contextos institucionales e impactan 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 educabilidad y aprendizaje, en los supuestos sobre los problemas y los modelos de intervención. La Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström) 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 y sentidos de las prácticas para los actores 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

## **1. INTRODUCCIÓN : Enfoques socioculturales y análisis de impactos de las políticas de tutoría en la universidad**

La perspectiva sociocultural se considera 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 12 casos institucionales en el período 2000-2012. En este artículo, se fundamentan aportes conceptuales y metodológicos para **el abordaje** de este objeto de **indagación** desde una perspectiva interdisciplinar, que se articula con marcos teóricos de la Educación Comparada y la Política Educativa. El análisis de impactos de la tutoría en las instituciones universitarias se considera clave por: la emergencia de la tutoría en la agenda de la Educación Superior en los últimos diez años; la reconfiguración del rol del tutor en los nuevos escenarios educativos atravesados por procesos de convergencia regional; la internacionalización y las problemáticas de expansión y masividad; la

centralidad de la tutoría en las políticas de educación superior de muchos países latinoamericanos; los procesos de institucionalización creciente de la tutoría en Argentina y México; y el rol que asumen las universidades públicas con relación a las políticas y prácticas tutoriales en estos contextos. A partir de la centralidad que tienen las políticas de tutoría en la agenda actual de la educación superior, y las dimensiones que han adquirido las experiencias institucionales en los últimos diez años, 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.

En la última década, se observan giros en las políticas educativas de distintos países del mundo, y particularmente en América Latina, **en el marco de los cuales** la tutoría emerge con nuevos significados y direccionamientos. En Argentina y México en particular, se identifica que uno de los supuestos de las reformas e innovaciones generadas es que el rol tutorial, a través de intervenciones pedagógicas o psicoeducativas, tiene una importancia fundamental para posibilitar procesos de inserción de los alumnos **en** la universidad, contribuir a la solución de problemáticas como la deserción y la cronicidad, y mejorar situaciones de fracaso educativo **y bajos** índices de graduación. La tutoría emerge con esta impronta en los países latinoamericanos, y se desarrolla en el marco de la confluencia de políticas regionales, nacionales y locales, que inciden en su instalación y crecimiento e imprimen un direccionamiento a sus prácticas.

Un supuesto central de esta investigación es que las *configuraciones que adoptan las tutorías* y las razones de su existencia en la universidad, se sustentan en políticas educativas influidas por tramas de experiencias, significados y prácticas locales y globales, que producen direccionamientos *diversos* en las instituciones y sujetos, con impactos *heterogéneos* en cuanto a las transformaciones e innovaciones posibilitadas. En este contexto, se asigna importancia central a la Perspectiva Sociocultural en su articulación con enfoques político-educativos y comparados. El aporte disciplinario de la Educación Comparada, a través de comparaciones interinstitucionales y entre países, se considera fértil para articular perspectivas locales y particulares con perspectivas integradoras y globales, aportando a una mayor comprensión de esta problemática, y reflexión acerca de sus efectos, influencias y resultados. Brinda un marco enriquecedor para comprender abordajes utilizados para responder a problemáticas educativas centrales, comunes a las universidades de América Latina en los últimos años, analizar políticas e impactos desde la perspectiva de los actores participantes y aportar miradas sobre las transformaciones y potencialidades locales desde perspectivas críticas y transformadoras. Los enfoques socioculturales permiten comprender, en cada contexto, y enfocando la dimensión histórica, las incidencias y efectos

locales en su articulación con políticas globales, 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 incidieron en las configuraciones educativas locales e identificar el sentido de los cambios en las instituciones y en las prácticas, y los impactos específicos en dichos contextos (Rockwell, 2011). Para ello es esencial enfocar condiciones de surgimiento, desarrollo, situación actual y perspectivas a futuro en cada contexto, desde una perspectiva dinámica y de procesos. La mirada sociocultural contemporánea permite el análisis de la *dimensión institucional de la construcción del significado de las prácticas*, al brindar herramientas conceptuales y metodológicas para estudiar la tutoría como una actividad social contextualizada en un escenario educativo, a través del análisis de planos personales, interpersonales y comunitarios, mutuamente constitutivos (Rogoff, 1997). En esta indagación, tiene un lugar central la exploración de las perspectivas de los distintos actores institucionales –alumnos, tutores, docentes, autoridades - para interrogar las particularidades locales, las intencionalidades que están en la base de sus propuestas, la configuración de las prácticas y la evaluación de los impactos, así como las problematizaciones y conflictos actuales, y las percepciones de transformaciones y cambios a futuro.

## **2. ENFOQUES SOCIOCULTURALES: APORTES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS**

La teoría sociocultural constituye uno de los ejes disciplinares centrales para comprender los impactos de las políticas de tutoría en las instituciones, entramada con los aportes de la política educativa y la educación comparada, configurándose un marco referencial interdisciplinario y complejo, para el análisis de sus distintas dimensiones. Esta perspectiva teórica 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). Estos enfoques cuestionan el carácter “natural” de las prácticas educativas, al enmarcarlas en su origen y desarrollo sociohistórico. La construcción de significados en cada contexto y la historicidad propia de los enfoques, es un eje central del *análisis de las políticas educativas* de tutoría en su origen, desarrollo y situación actual; en sus definiciones, concreciones e impactos. Para la comprensión de los significados en la perspectiva de Vigotsky (1988), es importante establecer la diferenciación que formula entre “significado” y “sentido”. El sentido – de una palabra – es el conjunto de connotaciones que tiene para cada sujeto según sus experiencias, y por tanto es una formación inestable, dinámica y cambiante según los contextos, con zonas de estabilidad variables. El significado de la palabra representa a una de esas zonas, la más estable e invariable del concepto, y refiere a su uso convencional *dentro de una cultura*

(Vigotsky, 1982). El sentido depende fuertemente del contexto de uso y la experiencia subjetiva, mientras que el significado puede implicar usos descontextualizados (Wertsch, 1999). Esta conceptualización es fértil para diferenciar, en la definición de significados institucionales, los sentidos que los sujetos atribuyen a las políticas tutoriales, de los significados convenidos a nivel del macro-contexto.

Refiriéndose a la naturaleza social de una actividad, Bakhtin expresa que el significado se construye en la interacción y por la transformación mutua que se produce en los sujetos a partir del intercambio dialogal. Enfatiza la participación de *múltiples voces* para la construcción de significados (Bakhtin, 1981). *El lenguaje no es un medio neutral que pasa libre y fácilmente a ser propiedad privada del hablante o escritor y de sus intenciones: está poblado – super-poblado – con las intenciones de los otros. Apropiárselas, forzándolas a someterse a las intenciones y acentos propios, configura un difícil y complicado proceso* (Bakhtin, 1981, p.294). 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 los enfoques socioculturales que se incorporan al marco referencial de la investigación y se abordan en este trabajo son:

1. La importancia y el significado del contexto
2. La teoría de la actividad como marco conceptual y metodológico para el análisis de la actividad tutorial en su configuración e impactos
3. El objeto y los motivos de la actividad en el direccionamiento de las experiencias y sus efectos
4. Los conceptos de educabilidad y aprendizaje para el análisis de los supuestos sobre los problemas que se abordan y los modelos de intervención configurados
5. La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad y el análisis de la dimensión interinstitucional como marco para complementar la perspectiva comparada.
6. *La distinción entre tres diferentes estructuras de inter-agencialidad (Engestrom et al., 1997)– coordinación, cooperación y comunicación reflexiva – en su articulación con diferentes alcances de la “reflexión en y sobre la práctica” (Schon, 1998), aportando al “ desarrollo de culturas de análisis y resolución de problemas” en instituciones educativas atravesadas por la diversidad de poblaciones y experiencias (Daniels, 2003).*

## **2.1. La importancia y significado del contexto**

En el análisis comparado de las políticas de tutoría y sus impactos, es esencial la comprensión del contexto sociocultural en que **dichas** políticas surgen, se desarrollan y **encarnan** en distintas instituciones y países. Desde 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 2002; 2007; Viñao, 2002; Schriewer, 2002, 2010; Ferrer, 2002). Las categorías que se definen desde estas disciplinas y que enfatizan la importancia del contexto social e histórico para comprender las políticas, se enriquecen y complementan con la mirada sociocultural. Las teorías socioculturales y 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, en tal sentido, que las conductas de los sujetos se comprenden “relacionalmente en su contexto”. Comprender una actividad en su contexto 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. Un concepto clave, que utiliza referenciando a Leontiev, es que “para comprender la actividad actual es fundamental comprender la historia de esa actividad” (Wells, 2004). En toda actividad se producen históricamente tres transformaciones: la situación en la que se desarrolla la actividad, los instrumentos y prácticas que median su realización y los conocimientos de los sujetos implicados. Desarrollo cultural e individual son interdependientes, y se enmarcan en actividades conjuntas, específicas y situadas. La unidad común para el análisis de los procesos individuales y sociales que proponen los autores es la *actividad situada*. María José Rodrigo (1994) enfoca la actividad en un **escenario sociocultural**, que caracteriza como *un escenario físico que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en tareas con sentido para la cultura y que, durante la realización de las mismas, se comunican...para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un significado conjunto de sus actividades y de la tarea* (Rodrigo, 1994, p.31).

El enfoque del contexto en la indagación implica tener en cuenta los diversos sentidos asignados por los sujetos e instituciones a la tutoría desde su origen, en su desarrollo y situación actual, vinculándolos a los procesos de cambio de 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), para

comprender los impactos de las políticas de tutoría en tres dimensiones interrelacionadas y mutuamente constituyentes: personal, interpersonal y comunitaria. El **plano** personal, de “apropiación participativa”, refiere a la forma en que los sujetos se transforman al participar en una actividad. A través del compromiso y responsabilidad crecientes que van logrando, se produce un proceso que implica cambios en el aprendizaje en situaciones de participación. El **plano** interpersonal, de “participación guiada”, refiere al direccionamiento que imprimen la cultura y los valores sociales del grupo con el que se relaciona el sujeto en una actividad. Abarca distintos niveles de implicación de los sujetos, incluso su rechazo hacia la actividad, que puede ser tácito o explícito. El **plano** institucional-comunitario, del “apprenticeship” -traducido como dispositivo de aprendizaje práctico-, refiere a *la presencia activa de individuos...que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados* (Rogoff, 1997, p.). La concepción de aprendizaje va más allá del contexto educativo, incluyendo a toda actividad culturalmente organizada. El énfasis se pone en el análisis de la naturaleza de la actividad **compartida**, y los factores políticos, sociales y económicos subyacentes. 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 y Capelari, 2009) y se consideran fértiles para captar la dinámica y complejidad de la tutoría en la institución, al posibilitar considerarla como una actividad conjunta desarrollada históricamente, en un escenario educativo donde confluyen diversos significados atribuidos a la tutoría y sus impactos, 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 **actores** - 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 analiza en la institución, en su estructura, y características de funcionamiento. Este triple enfoque favorece una interpretación de impactos en el escenario particular que configura la tutoría en las universidades, situando la misma en un contexto sociocultural específico y considerándola como una actividad intersubjetiva y mediada.

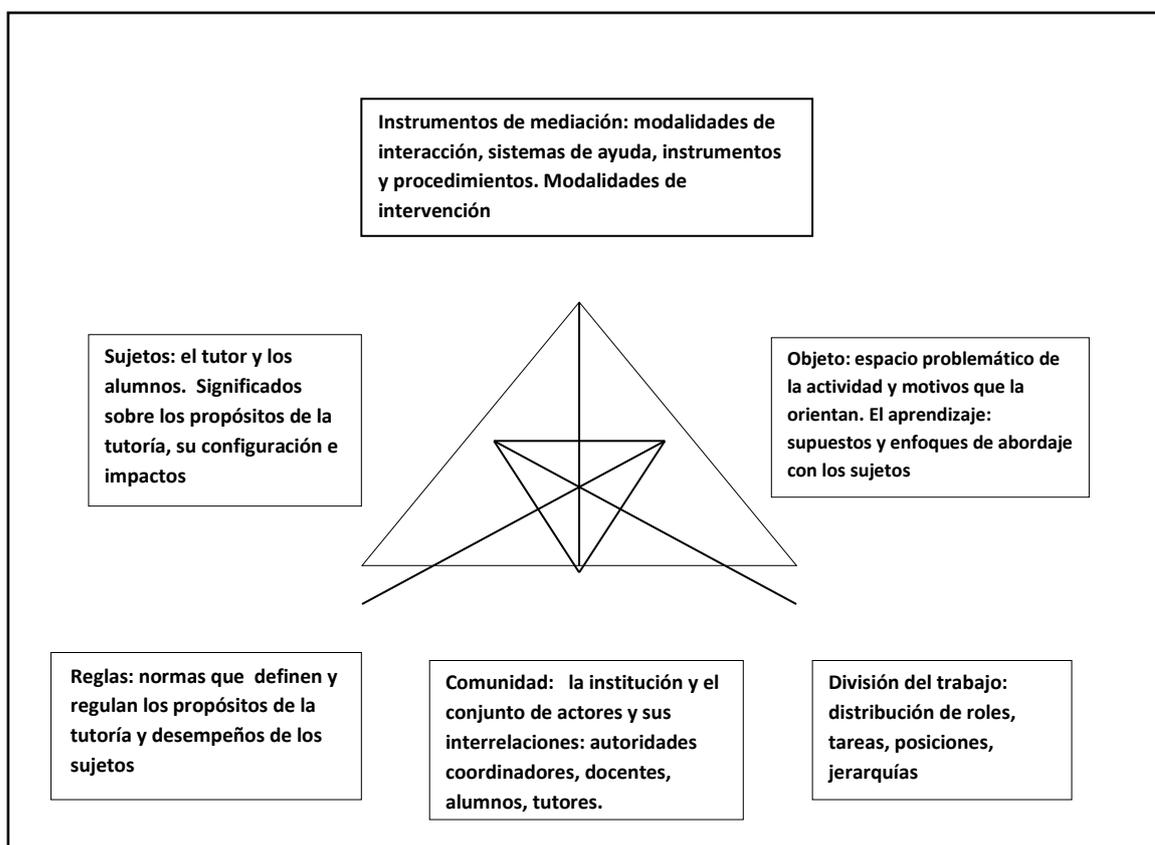
El concepto de *apropiación* es medular en el enfoque, en tanto problematiza e interroga acerca de la toma de conciencia y la agencialidad de los sujetos en la apropiación de la cultura. Uno de los objetivos de la indagación es estudiar las modalidades de apropiación y reflexión de sujetos y grupos acerca 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, el aspecto más importante de la actividad humana es la capacidad de “sobrepasar” o “trascender” limitaciones e instrucciones dadas (citado en Daniels, 2003). El marco teórico explicitado fundamenta la elaboración de categorías para analizar impactos institucionales, desde perspectivas socioculturales como tramas de interacción que se construyen históricamente y que pueden ser analizadas según diferentes planos de análisis. En esas relaciones, los conceptos de agencialidad y apropiación ponen de relieve la posibilidad de generar cambios en las situaciones en que participan los actores. Nuevos desarrollos se dan a partir de los años noventa sobre las prácticas de los sujetos en contexto. Entre los más recientes, Julkunen (2011) destaca una perspectiva teórico-práctica que denomina de “práctica multi-situada”, definida en términos de redes formadas por actores, sus actividades e interacciones, sus recursos teorías, herramientas, modelos, y normas, que orientan las actividades. La autora destaca que estos enfoques trascienden divisiones y clasificaciones tradicionales sobre las prácticas de los sujetos.

## **2.2. La teoría de la actividad como marco conceptual y metodológico para el análisis de la actividad tutorial 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 dentro de los contextos de actividad social práctica en que se involucran, focalizando las relaciones mutuas entre ambos (Daniels, 2003). Constituye un enfoque general e interdisciplinario, que ofrecen herramientas conceptuales fértiles para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en las instituciones. Focaliza la actividad socialmente organizada y su impacto en los sujetos y en las condiciones y sistemas sociales que se producen a partir de la misma. Engeström (2001; 1999; Daniels, 2003; Baquero, 2001a) realizó un desarrollo original de esta teoría, a partir del concepto de “sistema de actividad” de Leontiev. En lo que se ha llamado “primera generación de la teoría”, sitúa el triángulo inicial sujeto-objeto-instrumentos de mediación del propio Vygotsky (1988); mientras que en la “segunda generación”, incluye nuevos elementos sociales referidos al macro-contexto, incluyendo como nuevos componentes a la comunidad, las reglas y la división del trabajo. La finalidad de la “segunda generación de la teoría de la actividad” (Engeström; 2001) 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). La actividad, en la concepción de Engeström, es colectiva,

social y sistémica, y tiene un desarrollo sociohistórico. El enfoque del contexto es relacional, donde los distintos componentes se vinculan entre sí y se influyen mutuamente. 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, que se utilizó para el análisis del rol, se ha seleccionado por su fertilidad para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría a través de programas concretos que se desarrollan en las instituciones. En el gráfico siguiente pueden verse los distintos componentes susceptibles de ser analizados en sí mismos y en relación con los restantes componentes:



**Ilustración 2:** 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 Capelari y Erausquin (2012).

Esta herramienta permite abordar desde una perspectiva contextualizada e histórica, comparativamente, qué sucede cuando nuevos roles y acciones se insertan en un sistema de actividad –en este caso la tutoría a través de políticas específicas que la promueven en la enseñanza universitaria –, qué cambios se

producen en cada componente y qué contradicciones y transformaciones se generan en la comunidad, la división de tareas y las reglas. En este marco, las políticas de tutoría pueden analizarse en sus posibilidades concretas de realización en contextos específicos - las universidades y dentro de las mismas las 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. Engeström y Blacker (2005) plantean como cuestión central la necesidad de estudiar las prácticas mediante las cuáles los objetos son construidos, para reflexionar sobre las consecuencias asociadas y considerar /desarrollar alternativas posibles. Es por ello, que para analizar y comprender impactos, es necesario enmarcarlos en las formas de concreción y tratamiento que se ha dado a los *objetos* y *motivos* de las prácticas configuradas, en los distintos contextos universitarios.

En particular, es posible analizar:

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

Este instrumento conceptual y metodológico hace posible la reflexión crítica desde la perspectiva de los mismos actores, acerca de los resultados y efectos de las acciones realizadas y de los cambios logrados. Del mismo modo, favorece el análisis de las orientaciones que se desean dar a los cambios, las identidades que se interrogan y reconfiguran, las tensiones y conflictos y las transformaciones generadas en relación a los distintos componentes del sistema de actividad (Capelari y Erausquin, 2010).

En la evaluación de los impactos, en relación a los componentes explicitados, se considera importante:

- a) La descripción y análisis 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:
- i. El objeto de la actividad: su definición, logro de los propósitos inicialmente formulados, transformaciones en el tiempo y cambios y transformaciones generados-deseados a nivel personal e interpersonal. El aprendizaje como dimensión central dentro del objeto.
  - ii. El sujeto de la actividad: el tutor, sus funciones. Modalidades de intervención. Logros en los alumnos: condiciones y posibilidades generadas con relación a los aprendizajes.
  - iii. La división del trabajo: impactos en roles y funciones. Las funciones del tutor y las funciones del docente.
  - iv. La comunidad: efectos y cambios en la institución misma, en la estructura organizacional y su funcionamiento. Interrelación entre los distintos actores. Efectos subjetivos: narrativas instaladas 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 y tensiones generadas, así como las innovaciones, transformaciones y cambios producidos en el tiempo, desde una perspectiva contextualizada, compleja e integral.

Aportes recientes de Engeström, (Engeström, Kajamaa, Kerosuo y Laurila, 2010) sobre “expansión de ciclos de aprendizaje” para la creación de comunidades participativas, reinterpretan los conceptos de proceso y comunidad, y son fértiles para analizar los procesos de cambio generados en el nivel más general de lo institucional: la comunidad. Engeström et al (2010), señalan la importancia del *dialogo abierto*, para crear modelos de organización, reconstruir confianza y extenderla a través de las fronteras (límites) 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. Es por ello que es importante analizar cuál es la estructura organizativa formal 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. Estos conceptos, que provienen de estudios de *aprendizaje organizacional* y de *gestión del conocimiento*, son relevantes para analizar impactos a nivel de la comunidad universitaria, en su estructura, funcionamiento, procesos, roles y funciones. 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, y 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-aprendizaje de las disciplinas**. Engeström et al (2010) señalan la importancia de poner en diálogo los distintos posicionamientos, ya que **los procesos son desarrollados por sujetos colectivos**, y al construir la comunidad de trabajo, es importante estudiar cómo interactúan los procesos de tutoría con los restantes procesos de actividad institucional. **Miradas socioculturales centradas en la organización de las interacciones** pueden articularse con miradas desde el campo de las políticas, como el neo-institucionalismo, que focaliza en las instituciones como organizaciones y en 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 (Serna, 2009).

### **2.3. El objeto y los motivos de la actividad en el direccionamiento de las experiencias y sus impactos**

El concepto de *objeto de la actividad*, y el de *motivos* al que se vincula, tienen un valor fundamental como categoría 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. De este modo, 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 (1978), para comprender la significatividad de las acciones es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda actividad. Los desarrollos de Engeström (1991; 1999; 2001) permiten abordar el análisis de los significados que se construyen en las instituciones, en relación a los espacios problemáticos -y sus motivos- que orientan la concreción de los *programas tutoriales en las universidades*, teniendo en cuenta el sistema de actividad **como un todo** y la interacción entre sus distintos componentes.

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, y en los sistemas educativos a nivel nacional, tanto como en las distintas instituciones. Precisamente el “objeto” se vincula las intencionalidades y propósitos –políticas- que se definen en cada contexto, en orden a la solución de

determinadas problemáticas a través de direccionamientos determinados. El concepto “motivos”, en relación al objeto, puede ser articulador de razones y supuestos que guían las políticas hacia determinados espacios de intervención. Los objetivos y actividades para concretar políticas determinadas, se configurarán de diversos modos según como los mismos sean definidos. Estos conceptos permiten identificar los direccionamientos 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. Es decir, **como herramientas de análisis** de las consecuencias que tuvieron estas formas de actividad implementadas **por sujetos en** instituciones y en su relación con otros sistemas (dentro de la institución o entre instituciones). Una característica esencial que señala Engeström en los objetos de la actividad (Engeström, 2001) es que los mismos son móviles, en tanto se revisan y reformulan en el curso de las acciones y sólo se **explicitan** claramente en forma retrospectiva. Esta perspectiva, entonces, permite interpretar dinámicas, negociaciones y posibilidades de cambio en la construcción y redefinición del objeto de actividad a partir de la identificación –colectiva, participativa-de los efectos, resultados y cambios logrados a lo largo del tiempo. Es posible indagar, por ejemplo, la relación y tensión entre la definición del objeto (y sus motivos) 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 tutores, los alumnos, y otros actores que intervienen en los programas implementados. En publicaciones más recientes, Engeström y Blacker (2005) señalan que son escasos los estudios que analizan la transformación de los objetos de la actividad, en cuanto a cómo son representados y analizados. Citando a Latour, señalan que una posibilidad es considerarlos en términos de globalización y localización, **lo** que en el marco de esta investigación cobra relevancia, al intentar captar las relaciones, tramas, transformaciones que se establecen a partir de la interacción entre sistemas de actividad (institucional, nacional, regional).

#### **2.4. 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, **lo que** cobra un lugar medular en el *objeto de la actividad*, en el marco de concepciones muy diversas más o menos explicitadas, y subyace a los modelos de formación en la universidad, a las modalidades de prácticas específicas de tutoría que se configuran en cada institución, y a los modelos de profesionalización que asume cada tutor en **dicho** marco. Para analizar el objeto de la actividad, como espacio problemático al cual se orientan las políticas institucionales de tutoría, y considerando las vinculaciones entre *tutor* y *aprendizaje*, una tarea de indagación crucial es la **identificación de** los

supuestos que direccionan las políticas y prácticas de tutoría, de modo de comprender qué relaciones se establecen con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, en el acceso y la permanencia en la educación superior. Las contribuciones de Baquero (2006) a través del desarrollo del concepto de educabilidad, enfocan el problema de recuperar la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes, y generar experiencias educativas genuinas y potentes. Esta preocupación se ha instalado en América Latina, vinculada a debates sobre *posibilidades y límites de la acción educativa*, especialmente con relación a las poblaciones de sujetos provenientes de sectores populares, y remite a perspectivas y debates políticos vinculados a la inclusión, la igualdad y la democratización **de la educación**. El de la *inclusión* es un tema preocupante en la actualidad, dado que en muchos casos, su causa y su solución se vinculan a la sospecha de que jóvenes que se encuentran en situaciones de pobreza puedan – y hasta qué punto - ser educables, es decir, posean los requisitos necesarios para aprender en las condiciones requeridas. El autor advierte acerca de los riesgos de la concepción predominante de la educabilidad como capacidad de aprender que portan los sujetos. Baquero (2006) cuestiona el sentido común que prima en las miradas, que consideran que los alumnos portan condiciones normales –y por tanto naturales- para aprender. Por el contrario, enfatiza el aspecto político de la experiencia educativa en las instituciones, en tanto espacios históricos y políticamente construidos. Esta forma de mirar el problema permite discutir la sospecha que se tiene sobre la naturaleza –biológica, social, cultural, étnica- de los jóvenes, que no responden al formato educativo que se les propone.

Las posiciones centradas en el *déficit*, que sería importante desnaturalizar, 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. Reconocer la naturaleza política de las prácticas educacionales es reconocer que las mismas promueven algunos cursos de desarrollo, sobre muchos posibles. La educabilidad de los alumnos es así un problema político. A diferencia de la perspectiva clásica, centrada en el individuo y su déficit, con atributos y condiciones que predicen su comportamiento y rendimiento educativo, 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. En el proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, se constituye y conforma cada sujeto en su singularidad. El sujeto no puede pensarse escindido de su contexto. El aprendizaje es un proceso social e individual a la vez. Y solo se explica en función de la “naturaleza de los vínculos intersubjetivos” y los instrumentos utilizados en las situaciones en las que

participa. La educabilidad es una “propiedad de las situaciones educativas”, que pueden o no generar desarrollo y aprendizajes en determinados sujetos en condiciones determinadas. En este marco, proponiendo formas de conceptualización más en línea con un enfoque no dicotómico del sujeto y la situación, ni que aísla lo externo y lo interno, es que los conceptos de “adquisición” e internalización son cuestionados desde la metáfora de la “apropiación” que enuncia Rogoff (1997), al sostener que el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos se produce a través de su “participación” en prácticas culturales, y de un proceso de mutua “apropiación” entre ellos y la cultura. Participar no es solamente “tomar parte” en una situación, sino que también significa “ser parte” de una situación.

*“El “giro contextualista o situacional” parece implicar 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”. El riesgo de los diagnósticos – y pronósticos – sobre la educabilidad de los sujetos, es el de “perpetrar lo que podríamos denominar falacia de abstracción de la situación, como si fuera posible ponderar un desempeño o pronosticar un desarrollo haciendo abstracción de las características de las situaciones de aprendizaje propuestas o a proponer. (Baquero, 2008, p.28)*

**El aprendizaje como “práctica situada” en una comunidad**, implica procesos mentales y corporales, se produce en el seno de la actividad intersubjetiva, y es distribuido entre los sujetos. El contexto es inherente, ya que el sujeto y la situación implican una unidad. Es heterogéneo, múltiple y diverso en cuanto a producción de significados y conocimientos. El aprendizaje se define como *los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta...* en tanto proceso multidimensional de apropiación cultural. Esta visión produce un desplazamiento desde el sujeto hacia la actividad en su conjunto, a la situación en la que los alumnos están implicados (Baquero, 2003). Las expectativas y criterios de inclusión y exclusión necesitan ser revisados en forma cuidadosa en particular, cuando se trata de definir la naturaleza de la actividad en instituciones educativas de carácter público (Baquero, 2006). Las conceptualizaciones sobre educabilidad y aprendizaje desde los enfoques socioculturales 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, en la forma de pensar los *destinatarios de los programas*, ya sea que incluyan a todos o a grupos minoritarios o en “riesgo educativo”; se piense en programas para todos o de carácter compensatorio. El análisis de dichas categorías posibilita penetrar la capilaridad de las razones de las políticas que se instalan y concretan en distintos contextos, así como sus efectos en los sujetos, especialmente en los alumnos y en sus posibilidades de aprender. En este marco, hay interrogantes

centrales a formular respecto a las *concepciones sobre el aprendizaje* que orientan las prácticas tutoriales y desde las cuáles se busca incidir en el mismo; así como los modelos de intervención tutorial que se configuran en relación a ello. Estas concepciones configuran *expectativas de los tutores* en cuanto a la forma de entender el aprendizaje y las formas de ayuda que ofrecen. Un aporte a este tema, proviene de investigaciones sobre “modelos de intervención sobre problemas situados”, en las que se analizan diferentes 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 et al, 2002). Para el análisis *del impacto de prácticas y programas*, es necesario considerar las modalidades y áreas de intervención de los tutores, así como los cambios y posibilidades generadas en relación a los aprendizajes de los alumnos.

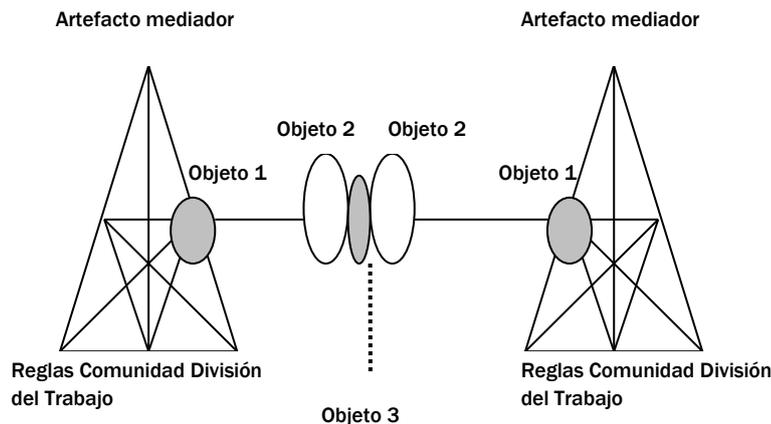
La discusión sobre la forma de concebir los aprendizajes y su impacto en los sujetos e instituciones, se enriquece con los aportes de Gutiérrez y Rogoff (2003), que discuten el concepto de “estilos de aprendizaje”. La perspectiva que desarrollan es valiosa para el análisis de cómo se conciben los aprendizajes, y dónde se sitúan las causas de sus dificultades. Discuten los enfoques basados en estilos culturales de aprendizaje, que buscan entender regularidades de los sujetos en base a su origen cultural. Plantean que estas regularidades no son estáticas, y tampoco están vinculadas a rasgos de las personas, por pertenecer a grupos étnicos determinados, sino que, desde un enfoque sociocultural, se conciben como “*tendencias de las personas vinculadas a prácticas en actividades culturales específicas*”. Es por ello que el centro de la atención no tendría que estar en los sujetos sino en las actividades, vinculadas a la experiencia de los sujetos. Gutiérrez y Rogoff (2003) sostienen que trabajar con el concepto de “estilos culturales” puede llevar a perspectivas estáticas y categóricas. Al considerar diferencias como rasgos, se dificulta la comprensión de relaciones entre aprendizajes individuales y prácticas culturales de las comunidades, y por lo tanto, se obstaculiza la ayuda a los estudiantes en sus aprendizajes. El concepto de estilos culturales, que parece usarse como enlace al *trabajo con la diversidad*, suele operar como grupo “etiquetado”, con la oferta de cursos, apoyos y capacitaciones para los nuevos estudiantes, desde el supuesto que al portar estilos de aprendizaje propios, requieren abordajes diferentes. El trabajar las diferencias como rasgos, conduce a estrategias de abordaje “localizadas”, operando por separado con las personas, grupos y contextos; lo que sería una nueva forma del enfoque de definir aptitudes que son “requeridas para”, así como tratamientos para desarrollarlas. Las autoras destacan la importancia que adquiere situar las prácticas de los sujetos en la historia de las culturas a las que pertenecen y su valoración como tales, en lugar de enseñar prescriptivamente según generalidades mayores. Desde los enfoques socioculturales, el aprendizaje se concibe como un proceso que se produce en el marco de una

“actividad”, y no por separado, dividiendo sujetos y contextos. En estas comunidades, 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. Las diferencias culturales se atribuyen, en estos enfoques, a las variaciones en la participación de los grupos en prácticas particulares en comunidades culturales específicas. 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 distintos y alternativos y enriquecer la comunidad, a través de discusiones, de poner en cuestión creencias y de llegar a comprensiones más profundas. Wells (2004) advierte que este posicionamiento puede ser un problema para las visiones de aprendizaje que se sustentan en diseños curriculares que buscan estandarizar la enseñanza, y persiguen el logro de iguales resultados en diferentes estudiantes. Por otra parte, estos enfoques destacan la participación de los sujetos en la interacción, su compromiso en la construcción de conocimiento en y para la comunidad en la que participan., a través de prácticas de enseñanza/aprendizaje que cobran significado en la educación pública, formando en la “agencialidad” para el cambio y la transformación social.

## **2.6. 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 puede complementar 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 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”, tal como la propone Engeström (Engeström, 2001; Daniels, 2003) con énfasis en la “multivocalidad” y “diversidad de miradas”. El autor desarrolla instrumentos conceptuales para comprender los diálogos, las diversas perspectivas y las redes de diversos 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 fundamentalmente la mutua configuración de los significados y prácticas tutoriales en la interacción *entre* sistemas de actividad. 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 el gráfico siguiente puede analizarse el modelo de unidad de análisis propuesto, con dos sistemas de actividad en interacción.

Modelo Mínimo de 3ª Generación de la Teoría de la Actividad (dos sistemas de actividad en interacción). Fuente: Daniels, 2003; p. 133



Engeström (Engeström, 2001; Daniels, 2003) formula cinco principios que caracterizan a la teoría de la actividad, en esta etapa. El primero refiere a que “la unidad de análisis que se adopta es un sistema de actividad colectivo”, mediado por artefactos y orientado a objetos en el contexto de una red en la que interactúa con otros sistemas. El segundo principio es la “multivocalidad de los sistemas de actividad”, lo que significa que un sistema incluye una comunidad de múltiples puntos de vista, posiciones, intereses que implican necesidad de negociación. El tercer principio es el de la “historicidad”, que implica que los sistemas se constituyen y modifican en el tiempo. El cuarto principio alude al lugar central que tienen las “contradicciones como origen del cambio y del desarrollo”. El quinto principio se vincula a las “transformaciones expansivas de los sistemas de actividad”. Estas son posibles cuando se cuestionan y replantean objeto y motivos de la actividad a partir de las tensiones estructurales que se van produciendo, y se generan nuevas definiciones más amplias que las anteriores.

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 universidades, o entre facultades/universidades y sistema educativo nacional, entre sistemas educativos. Este es precisamente el sentido en que lo socio-histórico-cultural puede aportar y enriquecer –a la vez que articularse con- 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. Los estudios sobre reflexividad de las prácticas y significados

construidos por los sujetos, requieren en la actualidad desarrollar conceptos que desde la investigación articulen metodologías y procesos implicados en las prácticas de distintos ámbitos, sus interacciones y transformaciones en el tiempo. Los aportes para estudios comparados se entienden así desde el concepto que la autora formula al sostener que el “centro del proceso de investigación implica crear relaciones reflexivas entre las prácticas en diferentes contextos” (Julkunen, 2011). Julkunen (2011) utiliza el concepto de *co-productividad del conocimiento*, señalando que es importante tener en cuenta que la investigación busca encontrar maneras y soluciones diferentes para el desarrollo de las prácticas. No supone solamente describir prácticas, sino re-evaluar concepciones. La investigación de la práctica se define como *un proceso iterativo de reflexión, análisis crítico y compromiso colectivo*. Esta forma de pensar el contexto, como tramas de prácticas y actividades que se entrelazan, permite la incorporación del aporte y su articulación con los enfoques comparados y de política educativa, desde perspectivas críticas y situadas. Las perspectivas socioculturales son fértiles para comprender a las organizaciones en su conjunto y analizar las transformaciones que en ella se producen.

La indagación utilizará como categorías de análisis de los procesos de apropiación crítica y reflexión de los tutores en el trabajo con docentes, alumnos, gestores, las diferentes *formas y tramas de actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003, p.198) 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] “*mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo*”. Según Engestrom (op.cit., 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 y consensuadas. 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 – no sólo para la tutoría, sino para la enseñanza, en nuestro caso, en la universidad - y la interacción entre los diferentes actores y agentes, a través de la *reflexión sobre la acción* (Schon, 1998). Mientras en las estructuras de cooperación, *la reflexión es en la acción*, 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 (Engestrom, 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). La consideración del contexto de surgimiento de los sistemas de tutoría en Argentina; con un origen similar, conformados para responder a problemáticas comunes en las universidades, y a la vez, con configuraciones heterogéneas entre sí, dada la modalidad de constitución “de abajo hacia arriba que ha sido señalada; plantea una posibilidad valiosa de analizar formas de articulación entre visiones y perspectivas que se han ido 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, desde un proceso político diferente, también en este caso es enriquecedora la posibilidad de analizar las visiones y perspectivas de las instituciones, a partir de la interacción entre las mismas. Considerando que la tutoría es una tendencia mundial, con particularidades en el contexto latinoamericano, también es relevante analizar las influencias, referencias, e interacciones generadas en y entre distintos contextos de ambos países. La teoría de la actividad aporta también un marco posible para comprender las formas de aprendizaje profesional – la tutoría como nuevo rol que se inserta en la educación superior- desde una interpretación colectiva o social de la actividad. Fundamentalmente, y articulada con el enfoque comparado, permite visibilizar nuevas formas de solución a problemáticas generados en distintos contextos, a fin de revisar, problematizar y cuestionar la naturalización de las propias prácticas y contribuir a reconceptualizarlas.

Anne Edwards (2007) señala que las nuevas formas de práctica que se instalan en las instituciones, implican el trabajo con otros profesionales, instituciones y escenarios. En este marco, desarrolla el concepto de “*agencia relacional*”, que define como la capacidad para ofrecer apoyo y pedir ayuda, o capacidad para relacionarse con otros. Destaca el concepto de *mediación* de Vigotsky, en la perspectiva menos desarrollada de la teoría que es la “externalización”. Uno de los retos actuales es pensar cómo ocurre la mediación entre sistemas de actividad diversos, más allá de las tensiones y contradicciones entre las distintas voces en un sistema, que se analizan desde la teoría. El concepto de agencia desde una perspectiva relacional, para el desarrollo de la colaboración inter-profesional, busca capturar la capacidad para relacionar los propios pensamientos y acciones con los de los demás, para interpretar aspectos del mundo, y para trabajar con otros, expandiendo el objeto de una actividad, aportando sentido a las decisiones, y aprovechando recursos a la hora de responder a las mismas (Edwards, 2007). 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 de Edwards es la de conocer cómo la interacción con otras prácticas y contextos, y determinadas formas de mediación, pueden contribuir a ampliar o resignificar el espacio del problema, es decir, el objeto de actividad. Este es un sentido enriquecedor que acompaña la perspectiva de la comparación. El concepto de agencia relacional, ayuda a comprender las re-negociaciones entre sistemas, y formas de re-configuración de las prácticas. Esta inter-agencialidad permite trabajar con otros para buscar, y pensar en el objeto desde una perspectiva más amplia, como “explorar posibilidades que revelan los nuevos objetos”.

Un aporte central de un enfoque comparado, desde la fundamentación teórica señalada, es su aporte para lograr perspectivas más amplias acerca del objeto de la actividad y sus significados, así como explorar posibilidades e innovaciones que revelan otros contextos. Las características que tiene la actividad tutorial en las instituciones, y la inte-rinstitucionalidad que reviste, con muy diferentes manifestaciones en los distintos contextos, hace que resulten valiosos los desarrollos sobre aprendizaje profesional, en el que se crean nuevas formas de práctica en base a soluciones conjuntas, para responder a la complejidad de situaciones (Daniels, 2005). 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*. Precisamente el concepto de hibridación que introduce para este análisis –y coincidente con el sostenido por Popkewitz- 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. A diferencia de la colaboración, la cooperación o la creación de redes, y siguiendo a Pirkkalainen (citado en Daniels et al, 2005) la *hibridación* supone un cambio de posición en las relaciones entre sujetos de distintos sistemas de actividad así como en la posición de cada sujeto dentro de un mismo sistema. Desde algunas perspectivas de la educación comparada, este concepto es destacado para representar los *lazos múltiples y multidireccionales de las ideas entre los distintos contextos educativos* (Novoa et al, citando a Popkewitz, 2011, p. 359). Popkewitz (2002) plantea, a través del concepto de hibridación, una perspectiva no dicotómica acerca de lo global y lo local; para referir se a los discursos educativos de las reformas que resultan claves de ser comprendidos comparativamente, analizando como interactúan las relaciones entre lo local y lo global en la producción de imaginarios sociales. Desde esta perspectiva, los imaginarios nacionales –o institucionales- no son imágenes unificadas sino “híbridos”; en tanto son a un tiempo globales y locales. En las prácticas educativas, circulan suposiciones, orientaciones y procedimientos plurales provenientes de distintos contextos. El concepto permite escuchar qué “voces” están presentes y cuáles están invisibilizadas.

### 3. CONTRIBUCIONES METODOLOGICAS 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, constituyen una herramienta valiosa para explicar fenómenos sociales considerando a los actores y sucesos en contextos de acontecimiento (Neiman y Quaranta, 2006). Los mismos 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. El enfoque para estudiar los casos seleccionados toma contribuciones de la Etnografía, que son coherentes con el marco referencial interdisciplinario señalado. Hay dos rasgos de la Etnografía señalados por Rockwell (2011), que se asumen como claves en relación a las categorías de análisis de esta investigación y centrales en los enfoques socioculturales: la “atención a los significados” y la “historicidad”.

La *perspectiva histórica* permite reconocer la heterogeneidad de tradiciones nacionales y la diversidad de historias particulares que incidieron en las configuraciones educativas locales. Se considera que esta perspectiva abre la “posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, que es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa (Rockwell, 2011, pg. 34). La atención a los significados es nodal en la investigación, tanto en el marco referencial, como en la elaboración de instrumentos, en el trabajo de campo, y en el análisis de los resultados.

Julkunen (2011) señala que una forma clave para entender el contexto es la *reflexividad*. La historia, el pasado y el futuro, están presentes en las situaciones actuales, y los actores reconstruyen continuamente su historia a fin de entender el presente. Citando conceptos de Emirbayer y Mische, alude a que la agencialidad de la acción social se capta en el flujo del tiempo. La agencia se reconceptualiza como un proceso temporal, vinculada a un compromiso social, informada por el pasado, pero orientada hacia el presente y el futuro. En este sentido, sostiene que la autoreflexividad se relaciona con los significados construidos en el tiempo pero proyectados al futuro.

En cuanto a la finalidad del conocimiento producido, y a la relevancia de enfoques comparados integrados a la perspectiva sociocultural, la autora señala 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 aportarlo 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, dada la posibilidad de poner el foco en los contextos en los que los procesos de generación de conocimiento para la acción toman forma, es decir, captar aspectos dinámicos, de procesos, de construcción en el tiempo desde la significatividad que construyen los actores. Refiriendo a la experiencia del Instituto de Helsinki en esta línea de trabajo, alude a la importancia de describir detalladamente conocimientos locales, para identificar prácticas que puedan difundirse y visibilizarse en otros contextos. Se enriquece con la posibilidad de que surgen conceptualizaciones del análisis de razones subyacentes de las prácticas, recursos utilizados, patrones comunes y diferentes. El objetivo –con la posibilidad de generar cambios y transformaciones- es informar a las prácticas y generar nuevas ideas a través de la reflexión, así como construir conocimientos para diferentes prácticas. Un concepto que 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 de tutoría a nivel nacional, también analizadas desde la perspectiva de los sujetos implicados en este nivel más macro de análisis. De este modo, en el análisis de los impactos, se articulan y relacionan los distintos niveles y esferas de análisis –micro y macro-; considerando en particular las relaciones entre los casos institucionales con las políticas nacionales en que éstos se inscriben. Los desarrollos socioculturales señalados, se aproximan a alternativas metodológicas que se promueven desde el campo de la educación comparada, como la de Schriewer (2011), que plantean la importancia de reconciliar historia y comparación. Específicamente, la perspectiva de la externalización de Schriewer (Novoa et al, 2011) se sustenta en una visión del mundo caracterizada por construcciones de semánticas desde una perspectiva específica de cada contexto (nacional o cultural), en el concepto de que existen interpretaciones selectivas de los discursos homogéneos, mediadas por significados construidos en cada contexto y formas de representación del mundo.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

Los enfoques socioculturales, a través de los aportes metodológicos y conceptuales desarrollados, pueden contribuir a captar en la capilaridad de las estructuras y procesos institucionales -y entre instituciones y sujetos participantes- las formas en que esas intencionalidades son interpretadas y llevadas a la práctica, así como los efectos producidos en -y entre-los contextos de análisis estudiados. Como sostiene Rodrigo (1994), la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias*; es siempre semántica, experiencial, episódica, personal e interpersonal en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente valoradas y usando sistemas de conocimiento compartido. En su *proceso de profesionalización*, estudiantes y docentes en la Universidad 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 del aprendizaje y del trabajo profesional. En ese desarrollo, la metáfora que crean Chaiklin y Hedegaard (2011) sobre formación de profesionales, reconceptualiza la *experticia* con la figura de *tres cuartos*, en el sentido de que incluso el profesional más experto no tiene conocimiento total del cuadro de situación y el insight (*cuarto restante*) se logra trabajando conjuntamente. En la misma línea de Edwards (2010), que categoriza el *giro relacional en la experticia*, en el marco de la Teoría Histórico-Cultural y retoma el aporte de Knorr Cetina (1997), sobre la necesidad de que los profesionales tengan una apertura, una *sensación de falta de conocimiento* que los empuje a conectarse con otras agencias para analizar la realidad en su complejidad. Las tutorías en la Universidad, en su interacción con otras agencias para la genuina reconstrucción del pensamiento y la acción colectivas, pueden conformar una herramienta potente para construir esa posibilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogic Imagination*. M. Holquist, ed. C. Emerson and M. Holquist, trans. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- Baquero, R. (2006) *Sujetos y aprendizaje* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- 2006.
- Baquero, R. (2001a) La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, p.71-85.
- Baquero, R. (2001b) "Ángel Rivière y la Agenda Post-Vigotskiana de la Psicología del Desarrollo". En R. Rosas (Ed.) *La Mente Reconsiderada: en homenaje a Ángel Rivière*. Santiago: Psykhé Ediciones.
- Baquero, R. (2003) "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha" en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Bs. As.: CEM- Noveduc. 2003.

Baquero, R. (2008) “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas”, en Baquero R., Pérez V. y Toscano A. (comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Capelari, M.I. (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. Buenos Aires: [FLACSO. Programa Argentina], 2007. 252 h.

Capelari, M.I. (2010) “Los sistemas de tutoría en la Argentina y su impacto en las universidades: un enfoque de la evaluación desde la perspectiva institucional”. Trabajo presentado y publicado. En “*Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutoría en carreras de Ingeniería y Afines*”. Red Argentina de Sistemas de Tutoría en Carreras de Ingeniería y Afines- RASTIA. Oberá, Misiones. – Argentina.

Chaiklin S. y Hedegaard M. (2010) “Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research” en Daniels H. Hedegaard M. and Contributors (eds) *Vygotsky and Special Needs Education*. Londres: Continuum International Publishing. 2010

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 y A. Verger (Comps). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? en Ferrán Ferrer, J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Daniels, H. (2001/2003). *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*. N° 1; 1 17; March, 2007. Center for Human Activity Theory. Kansai University.

Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer. 2010

Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*. Vol. I, 243-259.

Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997

Engeström, Y. (1999) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave. (Comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1. San Diego, USA: University of California & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Finland.

Engeström, Y. & Blackler, F. (2005). On the life of the object. *Organization*. Vol. 12 (3); 307-330. Sage.

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*. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University (p. 1-28).

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.; Sulle, A y Greco, B. (2002). 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. Universidad de Buenos Aires*. Año 2001. Revista con Referato ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.

Erausquin, C. y 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” de la Facultad de Psicología de la UBA. N° 2. Año 2009*.

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Gutiérrez, K. y Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, Vol. 32, (5), pp. 19–25; jun/jul 2003. Sage. Extraído 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*. Vol. 9 (1); 60-75.

Knorr Cetina (1997) “Sociality with objects: social relations in post-social knowledge societies. En *Theory, Culture, Society*, 14 (1), 1-29

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En I.Vasilachis de Gialdino, (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Novoa, A; Carvalho, L.M.; Correia, A.C.; Madeira, A.I. y Ramos Do Ó, J. (2011). Los flujos del saber educativo. El espacio-tiempo en los países de lengua portuguesa. M. Caruso y H. Elmar Tenorth: *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*. Buenos Aires: Granica.

Rockwell, E. (2011). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J., Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch; P. del Río y A. Álvarez. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Serna, R. K. (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*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones.

Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.

Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. M. Caruso y H. Elmar Tenorth: *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*. Buenos Aires: Granica.

Vigotsky, L. S. (1982/1999) *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto: Buenos Aires.

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* N° 27 (2), 165-187.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique: Buenos Aires.