

ISSN 1850-7255

TIEMPO DE GESTIÓN N° 15

Revista Académica de la Facultad de Ciencias de la Gestión



Universidad Autónoma
de Entre Ríos

**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA GESTIÓN**



*Decanato
Facultad de Ciencias
de la Gestión*

Carreras que se dictan:

- .Licenciatura en Administración Pública
- .Licenciatura en Administración de Empresas
- .Licenciatura en Archivología
- .Licenciatura en Comercio Internacional
- .Cooperativismo y Mutualismo
- .Licenciatura en Economía
- .Licenciatura en Marketing
- .Gerenciamiento de Servicios Gastronómicos
- .Tecnatura en Museología
- .Licenciatura en Turismo
- .Tecnatura en Hotelería
- .Técnico Bibliotecario Documentalista

Sedes:

- .Galeguaychú
- .Federación
- .La Paz
- .Villaguay
- .Chajarí
- .Concepción del Uruguay
- .Crespo
- .Paraná

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Rector

Bioingeniero Aníbal Sattler

Facultad de Ciencias de la Gestión

Decana

Prof. Liliana Battauz

Vicedecano

Lic. Carlos Alberto Main

Secretario de Extensión

Lic. José Daniel Nolla

Secretario de Investigación

Prof. Pablo Donadío

Secretario de Bienestar Estudiantil

Tec. Juan Pablo Martínez

Secretaria Administrativa

Abog. Luciana Etchemendigaray

Secretario Económico Financiero

CPN. Roberto Zamero

TIEMPO DE GESTIÓN

Revista académica de la Secretaría de Investigación, de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Su objetivo es publicar artículos de docentes de la Facultad y de otras unidades académicas, en los campos del conocimiento científico. Sus destinatarios son estudiantes, docentes, investigadores e interesados en general en dichas temáticas.

ISSN: 1850-7255.

Registro de la Propiedad Intelectual N° 795.269

Edición N° 15 - Julio 2013

Propietario: Facultad de Ciencias de la Gestión

Domicilio: Urquiza 1225. Teléfono: 0343-4211538

Correo electrónico: *fcg_revistatiempodegestion@uader.edu.ar*

Paraná, Entre Ríos, Argentina

<http://fcg.uader.edu.ar/>

Fecha de recepción de artículos: dos meses antes del cierre de cada edición.

Editores responsables

Marta Marozzini

Fabián Reato

Diseño Gráfico

María Soledad Trevisán

Colaboración Administrativa

Inés Harispe

Francisco Vega

Tirada de esta edición: 500 ejemplares

Indización: Latindex, Dialnet.

Comité Editorial

- .Dr. Miguel Rodrigo González Ibarra -Universidad Nacional Autónoma de México (México)
- .Prof. Rodolfo Bertonecello - Universidad Nacional de Buenos Aires- Conicet (Argentina)
- .Prof. Virginia D' Angelo -Universidad Autónoma de Entre Ríos- (Argentina)
- .Prof. Pablo Donadío -Universidad Autónoma de Entre Ríos- (Argentina)
- .Prof. Noemí Wallingre -Universidad Nacional de Quilmes- (Argentina)
- .Dr. Luciano Andrenacci -Universidad Nacional de San Martín - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- (Argentina)

Comité de Arbitraje

- .Msc. Paloma Martínez Fernandez -Universidad Nacional del Comahue-(Argentina)
- .C.P.N. Luis Lafferriere -Universidad Nacional de Entre Ríos- (Argentina)
- .Mg. Sandra Gisela Martín -Universidad Católica de Córdoba- (Argentina)
- .Dra. Kuky Coria -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- (Argentina)
- .Ing. Daniel Saín -Universidad Tecnológica Nacional- (Argentina)
- .Lic. María Gracia Benedetti -Universidad Nacional de Entre Ríos- (Argentina)
- .Lic. Cecilia Poggio -Universidad Autónoma de Entre Ríos- (Argentina)
- .Mg. Claudio Staffolani -Universidad Nacional de Rosario- (Argentina)

- .Lic. Claudia Bolzán- Universidad Católica de Santa Fe- (Argentina)
- .Lic. Corina Vainstub -Universidad Autónoma de Entre Ríos- (Argentina)
- .Prof. Griselda De Paoli -Universidad Autónoma de Entre Ríos- (Argentina)
- .Lic. Oscar Barbosa -Universidad Nacional de Entre Ríos- Conicet (Argentina)
- .Lic. Alicia Cáceres -Universidad Nacional de la Patagonia. Río Gallegos- (Argentina)

UNO. Lean Management. Un estudio bibliométrico.
Por Lidia Sánchez Ruiz; Beatriz Blanco Rojo; Carlos A. Pérez-Labajos. Pág 9.

DOS. La migración interna en el sudeste entrerriano hacia 1940. *Por Marcos Albérico Henchoz. Pág 29*

TRES. La problemática de los archivos públicos de la ciudad de Paraná y las posibilidades de acceso a la documentación que custodian. *Por María Luisa Benítez. Pág 45*

CUATRO. Tesis de grado: la experiencia como director y algunas sugerencias para ejercer la tarea. *Por Virginia E. D'Angelo Gallino. Pág 69*

CINCO. Repensando la evaluación desde la evaluación de una Tesis. *Por Elisa Sarrot de Budini. Pág 83*

SEIS. La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y de la enseñanza en una sociedad compleja. Una mirada sociológica. *Por Jorge Alberto Kerz. Pág 99*

NORMAS

Para publicar en la *Tiempo de Gestión*. **Pág 129**

Lean Management. Un estudio bibliométrico

Fecha de finalización del artículo: febrero 2012

Por Lidia Sánchez Ruiz, Beatriz Blanco Roj, Carlos A. Pérez-Labajos

Sobre los autores

Lidia Sánchez Ruiz es Licenciada en Administración y Dirección de Empresas. Desde hace dos años, tras haber obtenido el Premio Fin de Carrera de su titulación por el mejor expediente académico y tras cursar un MBA, trabaja como investigadora y docente en el Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cantabria (España). A pesar de su corta trayectoria profesional, ha participado en cinco proyectos de I+D+i, es coautora de varios capítulos de libros y artículos de investigación, algunos de ellos publicados en revistas de impacto internacional. También ha participado en numerosos congresos y eventos científicos, de carácter nacional e internacional. Contacto: sanchezrl@unican.es

Beatriz Blanco Rojo es Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 1997 es Profesora Titular de la Universidad de Cantabria en el área de Organización de Empresas. A lo largo de su extensa carrera ha participado en más de 22 proyectos de investigación; es coautora de más de 40 publicaciones, 14 de las cuales están

indexadas y ha participado en más de 30 congresos. Su experiencia docente es también muy amplia, tanto en grado como en posgrado. Igualmente ha dirigido una tesis doctoral defendida en 2010 y actualmente dirige otras dos. A raíz de todo lo anterior, tiene reconocidos dos sexenios investigadores y cuatro quinquenios docentes. Contacto: blancob@unican.es

Carlos A. Pérez Labajos es Profesor Titular de Universidad y recientemente ha sido acreditado por la ANECA como Catedrático de Universidad. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Capitán de la Marina Mercante y Economista. Desde el año 2008 es Director de la Escuela Técnica Superior de la Universidad de Cantabria. Ha impartido docencia desde el año 1983 como responsable de Economía Marítima. Es Editor de la revista científica "Journal of Maritime Research" indexada desde el año 2010 en SCImago (Scopus) con factor de impacto (SJR) 0.026, ocupando el primer cuartil de su categoría (60/375). Ha participado en más de 26 proyectos y ha publicado más de 40 artículos científicos, 18 de los cuales con índice de calidad. Contacto: clabajos@unican.es

Palabras clave: lean management, análisis bibliométrico, guía de consulta.

Key words: Lean management, bibliometric analysis, reference guide

Resumen: El lean es un avanzado modelo de gestión. Aunque en sus inicios apareció de la mano de la industria manufacturera, actualmente cada vez son más las empresas de servicios que lo están instaurando. De ahí que su relevancia y su presencia mundiales estén aumentando.

Dada la gran cantidad de información existente en la actualidad, iniciarse en un campo de estudio es una tarea ardua y extensa. Por ello, con el objetivo de facilitar el trabajo de futuros investigadores e iniciar en el mundo del lean a aquellos empresarios interesados y al público en general, realizaremos a continuación un análisis bibliométrico que nos muestre cuáles son los documentos más importantes relacionados con el lean management. Además, incluiremos un análisis de la evolución anual y de los autores más citados. La herramienta que utilizamos fue el Software Sitkis, que exporta la información de la base ISI Web of Knowledge a MS ACCESS©.

Abstract: Lean is an advanced management model. Although, in the beginning, it was mainly used in the manufacturing industry, now more and more service companies are adopting lean. Hence, their relevance and global presence are increasing.

Given the large amount of information available today, taking the first

steps in a new area of research becomes an arduous and time consuming task. Therefore, in order to facilitate the work to future researchers, to practitioners and to the general public interested in lean management, we will perform a bibliometric analysis to show what the most important documents related to the lean management are. We also include an analysis of the annual evolution of the published papers and the most cited authors. The tool we used was Software Sitkis which exports information from ISI Web of Knowledge database to MS ACCESS©.

1. Introducción

La primera fase de toda investigación consiste en la realización de una revisión bibliográfica que nos permita establecer cuál es el estado del arte de la cuestión objeto de estudio. Dada la gran cantidad de publicaciones científicas existentes, esta tarea puede exigir, y en la mayoría de los casos exige, mucho tiempo por parte del investigador.

Lo mismo ocurre con los profesionales de la empresa. La operativa diaria de sus negocios no les deja todo el tiempo deseado para formarse en las modernas técnicas de gestión. La cantidad de información es tal que únicamente seleccionar las obras (artículos, libros, magazines) más idóneas supone un consumo de tiempo excesivo.

Ante esta situación, el uso de herramientas bibliométricas se presenta como un instrumento muy útil para el investigador. En primer lugar, ayudan a la realización de la revisión bibliográfica antes citada, identificando cuáles son los trabajos más importantes de la temática a tratar. Además, permiten determinar quiénes son los autores más prolíficos, la evolución anual de la cantidad de publicaciones existentes sobre el tema, las temáticas concretas tratadas. Por lo tanto, sus utilidades son múltiples.

Antes de continuar, cabe destacar que, si bien es cierto que el uso de las herramientas bibliométricas se reserva para los investigadores, los resultados

obtenidos a partir del análisis realizado es de interés para un público objetivo mayor donde estarían incluidos los empresarios y el público en general.

Para poder hacer uso de estas herramientas, se necesita una base de datos de la que extraer las referencias bibliográficas, que es la materia prima del relevamiento bibliométrico. En nuestro caso, haremos uso de la Web of Science. Ésta es considerada una de las mejores bases de datos de referencias bibliográficas de artículos de revistas científicas. Permite acceder a un índice de citas y resúmenes de autor de más de 8.000 publicaciones periódicas de distribución mundial, desde 1945 hasta la actualidad. Es decir, permite navegar por la literatura en todas las direcciones, en todas las disciplinas y periodos de tiempo¹.

Con todo, el objetivo del presente trabajo es, en primer lugar, analizar cuáles son las publicaciones más importantes que tratan sobre el lean management y, en segundo lugar, identificar los autores más prolíficos y la evolución anual de las publicaciones objeto de estudio. Con ello podremos ofrecer una guía de referencia para todos aquellos que quieran iniciarse en la temática del lean management.

Es cierto que existen otros trabajos de revisión que analizan la evolución del lean management a lo largo de la literatura², sin embargo su orientación es totalmente distinta. En esos estudios se analiza cuál ha sido la evolución de los temas de investigación abordados o cómo ha evolucionado la forma de implantar el lean management en las empresas a lo largo de la historia. El presente estudio, por el contrario, tiene un carácter más generalista dirigido a un público más general y ofrece una guía con las obras principales de la filosofía lean sin entrar a analizar los temas de investigación ni su evolución temporal. Hay que destacar que, a pesar de su carácter divulgativo, las conclusiones se han extraído de forma completamente objetiva y rigurosa mediante el uso de herramientas bibliométricas.

¹ Postigo Jiménez, M.V., Díaz Casero, J.C., Hernández Mogollón, R.: "Revisión de la literatura en fracaso empresarial: aproximación bibliométrica", en Estableciendo puentes en una economía global. Barcelona, Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, 2008.

² Holweg, M.: "The genealogy of lean production." Journal of Operations Management, n°25(2), pp.420-437, 2007.

Hines, P., Holweg, M., Rich, N.: "Learning to evolve. A review of contemporary lean thinking.", International Journal of Operations and Production Management, n° 24(10), pp. 994-1011, 2004.

Dicho esto, el resto del trabajo se estructurará de la siguiente manera: en el siguiente apartado haremos una breve referencia al lean, explicando qué es y de dónde proviene. A continuación incluiremos un apartado de metodología donde se explicarán todos los pasos seguidos para la realización del análisis, haciendo referencia a todas las herramientas informáticas utilizadas. En el cuarto apartado expondremos los resultados del estudio. Y, por último, el quinto apartado recogerá las conclusiones, limitaciones del estudio y líneas de investigación futuras.

2. ¿Qué es el lean?

El lean management ha sido definido en multitud de ocasiones a lo largo de la literatura lo que ha creado cierta confusión en torno al término. En el presente trabajo utilizaremos la definición de lean management expuesta por Shah y Ward³ que es comúnmente aceptada en la literatura. De acuerdo con estos autores el lean management se define como *"el sistema socio-técnico integrado cuyo principal objetivo es la eliminación del desperdicio mediante la reducción o minimización de la variabilidad interna, la variabilidad de proveedores y la variabilidad de cliente"*.

Para comprender el lean management es necesario analizar sus orígenes, y ello supone hablar de Toyota y de sus fundadores, la familia Toyoda. En 1926, Sakichi Toyoda, ingeniero japonés e inventor, fundó la Toyoda Automatic Loom Works, dedicada a la producción de telares mecánicos. Años después, Kiichiro Toyoda, animado y apoyado por su padre Sakichi Toyoda, fundó en Japón la Toyota Motor Company (1937). Los primeros años de la compañía se desarrollaron en un momento muy inestable, ya que pocos años después de su fundación comenzó la Segunda Guerra Mundial.

Después de la guerra, la situación de Toyota no mejoró. El país, que perdió la guerra, había sufrido dos bombas atómicas y contaba con una industria destruida y con una demanda escasa e inestable debida, en parte, al escaso poder adquisitivo de la población japonesa.

En los años 50, Eiji Toyoda, ingeniero de Toyota y sucesor de Kiichiro Toyoda al frente de la compañía, realizó un viaje a la planta de Ford en Detroit. Ésta era la segunda vez que la familia Toyoda visitaba la empresa ya que, en los años 30, directivos de Toyota ya habían viajado a Estados

³ Shah, R., Ward, P.T.: "Defining and developing measures of lean production". Journal of Operations Management, nº25(4), pp.785-805, 2007.

Unidos para visitar varias plantas de Ford y General Motors.

La conclusión que obtuvieron en ambas visitas fue la misma. El sistema de producción en masa practicado por Ford y General Motors era impracticable en Japón donde la demanda era pequeña y segmentada. Por lo tanto, para que la empresa sobreviviera, debían olvidar la fabricación en masa y adaptarse al mercado japonés, consiguiendo simultáneamente alta calidad, bajo coste, periodo de entrega corto y flexibilidad⁴.

Eiji Toyoda asignó esta ardua tarea de adaptación a su mejor ingeniero, Taiichi Ohno. Así, en los años 50, Ohno comenzó a cambiar las reglas de juego. Empezó a realizar viajes por todas las fábricas de Toyota en Japón y, tras años de práctica, durante los cuales Ohno y su equipo de ingenieros trabajaron duro, surgió el Sistema de Producción Toyota⁵. Ohno logró, por lo tanto, un sistema que entregaba productos no obtenidos en grandes series, pero a bajo coste, con la calidad garantizada, respuesta rápida al cliente y con la flexibilidad asegurada⁶.

En los años 60, el Sistema de Producción Toyota era aún un gran desconocido ya que, fue en esta década, cuando Toyota comenzó a enseñárselo a sus proveedores. Hasta entonces el sistema se había desarrollado sólo internamente. Sin embargo, esta situación cambió en 1973 cuando tuvo lugar la primera crisis del petróleo. En ese momento el gobierno japonés se dio cuenta de la trayectoria de Toyota que, en un momento tan delicado como aquél, se mantuvo por encima del resto de las empresas y se recuperó más rápido.

A finales de la década de los 80 y a lo largo de los 90 se produce la mayor expansión del lean management, tanto en términos de empresa como académicos. Además fue en esta etapa cuando se acuñó por primera vez el término lean⁷ y cuando este término se popularizó gracias a la publicación de "The Machine that changed the world". Seis años después, en 1996, James Womack y Daniel T. Jones publican el libro "Lean Thinking" donde,

⁴ Liker, J.K.: Las claves del éxito Toyota. 14 principios de gestión del fabricante más grande del mundo. Madrid, Gestión 2000, 2010.

⁵ VV.AA. The Machine that Changed the World. How lean production revolutionized the Global Car War. New York, McMillan/Rawson Associates, 1990.

⁶ Cuatrecasas Arbós, Lluís: Lean Management. La gestión competitiva por excelencia. España, PROFIT, 2010.

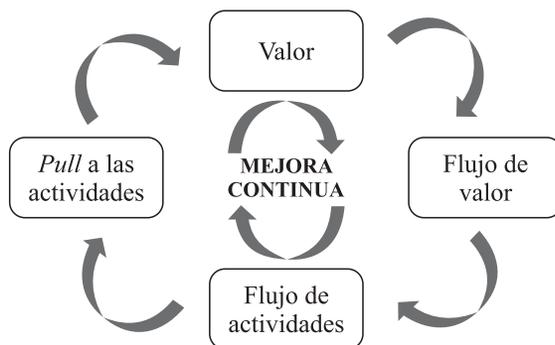
⁷ Krafcik, J.F.: "Triumph of the lean system." Sloan Management Review, nº30(1), pp.41-52, 1988.

en términos claros y sencillos, se explican los principios del lean manufacturing, incluyendo incluso un plan de acción para transformar una empresa tradicional en lean.

Posteriormente, en 1997, Womack fundó el Lean Enterprise Institute (Lean Global Network: www.lean.org) para ayudar a implantar estos nuevos sistemas de gestión en todo tipo de procesos empresariales y en cualquier sector de actividad económica. Desde entonces, el número de investigadores y profesionales del mundo empresarial interesados en el tema ha ido en aumento⁸ y, por ello, consideramos de especial interés los objetivos planteados en el presente trabajo.

El lean management basa sus actuaciones en cinco principios (Ilustración 1) que, por orden de aplicación, son los siguientes: valor, flujo de valor, flujo de actividades, pull y búsqueda de la perfección (mejora continua).

Ilustración 1. Principios básicos del lean management⁹



El valor

El valor es un concepto fundamental en la filosofía lean. El valor viene especificado por el cliente (externo o interno) y entendemos que algo tiene valor cuando satisface las necesidades del cliente, es decir, cuando

⁸ Shah, R., Ward, P.T.: "Defining and developing measures of lean production". Journal of Operations Management, n°25(4), pp.785-805, 2007.

⁹ Cuatrecasas Arbós, Lluís: Lean Management. La gestión competitiva por excelencia. España, PROFIT, 2010.

entregamos al cliente lo que quiere, como lo quiere y en la cantidad que lo quiere. Por lo tanto, proporcionar el bien o servicio incorrecto de forma correcta es muda¹⁰.

Cabe destacar, antes de seguir, que el concepto de valor no es estático sino que va evolucionando con el tiempo. De tal manera que la empresa está obligada a conocer continuamente las necesidades y los deseos cambiantes de sus clientes para poder adaptar su oferta a ellos.

El flujo de valor

Dado que las actividades que no se miden, no se pueden gestionar, el objetivo de este principio es la creación de un mapa de valor por el cual transcurre el flujo. El mapa de valor está compuesto por todas aquellas actividades que se incluyen en el proceso de producción o de prestación de un servicio, además del diseño. También se incluyen en el mapa de valor el flujo de información y el flujo de materiales. De esta definición se deduce que el flujo de valor discurre atravesando varios departamentos de la empresa y, en multitud de ocasiones, varias empresas.

Un concepto clave a la hora de analizar el flujo de valor es el proceso. Toda actividad empresarial, sea en la producción, ventas o administración, se desarrolla por medio de procesos y en ellos debe centrarse la gestión¹¹. Cada uno de los procesos debe generar valor añadido sobre el valor ya generado por los procesos precedentes.

El objetivo de este principio es, por lo tanto, definir el conjunto de procesos que permiten que el valor fluya hasta el cliente de forma rápida y directa¹².

El flujo de actividades

En un nivel más concreto, cada una de las actividades que componen un proceso debe generar valor sobre las actividades anteriores. Sin embargo, esto no siempre es así y las actividades que se identifican pueden ser de tres

¹⁰ Womack, J.P., Jones, D.T.: *Lean Thinking*. Cómo utilizar el pensamiento lean para eliminar los despilfarros y crear valor en la empresa. Barcelona: Gestión 2000, 2005.

¹¹ Cuatrecasas Arbós, Lluís: *Lean Management*. La gestión competitiva por excelencia. España, PROFIT, 2010.

¹² Cuatrecasas Arbós, Lluís: *Lean Management*. La gestión competitiva por excelencia. España, PROFIT, 2010.

tipos¹³:

a) Actividades que crean valor indudablemente
b) Actividades que, a pesar de no crear valor, son necesarias para llevar a cabo la producción dadas las condiciones actuales (tecnología y otros activos productivos disponibles). Muda Tipo I.

c) Actividades que no crean valor y pueden eliminarse. Muda Tipo II.
El objetivo ahora consiste en eliminar las actividades de Muda Tipo II, reducir en la medida de lo posible las actividades de Muda Tipo I y centrarse en mejorar las actividades que crean valor.

A pesar de la lógica que encontramos tras este planteamiento, son muchas las empresas que aún operan funcionalmente, siguiendo un sistema tradicional. Esta actitud se debe a que adaptarse a una operativa en flujo no es fácil, pero sobre todo se debe a que la idea de operar en flujo es contraria a la intuición. Casi por naturaleza, pensamos que es más efectivo trabajar por lotes y organizarnos en departamentos¹⁴.

Pull (atraer)

Una vez que ha quedado establecido qué producir (valor) y cómo producirlo (procesos y actividades), ha de establecerse el método para conseguirlo: el pull. La operativa pull se centra en ofrecer lo que el cliente quiere en el momento y en la cantidad necesaria.

Para ello, es la demanda quien programa lo que ha de producirse. Es decir, cada proceso fabrica exclusivamente aquello que el siguiente proceso (interno o cliente final) le solicita. Es lo que comúnmente se define como lo que el cliente "tira". En los sistemas tradicionales, sin embargo, cada proceso produce la cantidad máxima que su capacidad le permite y lo "empuja" (push) al siguiente proceso independientemente de que éste no lo necesite.

Mejora continua (búsqueda de la perfección)

Una vez implementados los cuatro primeros principios, el lean management aboga por la mejora continua de los mismos. Su objetivo es la

¹³ Womack, J.P., Jones, D.T.: Lean Thinking. Cómo utilizar el pensamiento lean para eliminar los despilfarros y crear valor en la empresa. Barcelona: Gestión 2000, 2005.

¹⁴ Womack, J.P., Jones, D.T.: Lean Thinking. Cómo utilizar el pensamiento lean para eliminar los despilfarros y crear valor en la empresa. Barcelona: Gestión 2000, 2005.

perfección aunque, obviamente, conseguirla no es posible.

Así, tras implantar el sistema pull, comenzará un proceso de mejora continua definiendo de nuevo el valor (mejorando las prestaciones del producto u ofreciendo otras nuevas), se mejorará el flujo de valor, se eliminarán nuevos desperdicios y el sistema pull funcionará mejor, más rápido.

Todo lo dicho hasta el momento no es más que una breve introducción al concepto del lean management y cada uno de los conceptos explicados podrían ampliarse. Ésa es precisamente la razón de que exista tal cantidad de información sobre el tema y seleccionar la más adecuada o cuál consultar primero no es sencillo. Por ello el objetivo de este estudio adquiere importancia.

3. Metodología

La bibliometría, conceptualizada por Pritchard¹⁵ como "la aplicación de métodos estadísticos y matemáticos dispuestos para definir los procesos de comunicación escrita y la naturaleza y el desarrollo de las disciplinas científicas, mediante el recuento y análisis de las distintas facetas de dicha comunicación", permite representar el conocimiento humano a través de la cuantificación de documentos¹⁶.

Gracias a los indicadores bibliométricos, definidos como datos numéricos extraídos de los documentos que publican los investigadores o de los que utilizan los usuarios, se pueden realizar análisis de características de la actividad científica orientada tanto al consumo como a la producción de información¹⁷.

Estos indicadores pueden ser unidimensionales, que estudian una sola

¹⁵ Pritchard, A.: "Estatistical bibliography or bibliometrics?" *Journal of Documentation*, nº25(4), pp.348-349, 1969.

¹⁶ Postigo Jiménez, M.V., Díaz Casero, J.C., Hernández Mogollón, R.: "Revisión de la literatura en fracaso empresarial: aproximación bibliométrica." en *Estableciendo puentes en una economía global*. Barcelona, Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing, 2008.

¹⁷ Sanz, E., Martín, C.: "Técnicas bibliométricas aplicadas a los estudios de usuarios". *Revista General de Información y Documentación*, nº7(2), pp.41-68, 1997. en Postigo Jiménez, M.V., Díaz Casero, J.C., Hernández Mogollón, R.: "Revisión de la literatura en fracaso empresarial: aproximación bibliométrica." en *Estableciendo puentes en una economía global*. Barcelona, Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing, 2008.

característica de los documentos sin tener en cuenta ningún vínculo entre ellos, y multidimensionales, que permiten tener en cuenta de forma simultánea las distintas variables o las múltiples interrelaciones que se pueden extraer de los documentos y de los hábitos de investigación de los autores¹⁸.

Por tanto, a través de un análisis de la literatura existente sobre lean management se puede observar la evolución de la producción científica y los documentos más influyentes¹⁹.

El software escogido para el tratamiento de las referencias bibliográficas es el Software Sitkis V.2 (www.sitkis.org) desarrollado por Henri Schildt de la Helsinki University of Technology. Su principal función es importar archivos de texto (con información acerca de las referencias bibliográficas) del ISI Web of Science a una base de datos de MS ACCESS®, donde la manipulación y tratamiento de la información es muy sencillo.

Este software ya ha sido utilizado por otros autores en sus trabajos de investigación y tesis doctorales²⁰.

Por último, una de las metodologías en las que vamos a basar nuestro análisis, es el análisis de citas conjuntas. La citación conjunta se refiere a la frecuencia con la que dos documentos previos son citados simultáneamente en un documento posterior a los mismos. Por lo tanto, midiendo la fuerza de la co-citación, se mide el grado de relación existente entre dos publicaciones tal y como lo percibe la población de autores citantes²¹.

Además, ha de tenerse en cuenta que cuando dos artículos son co-

¹⁸ Postigo Jiménez, M.V., Díaz Casero, J.C., Hernández Mogollón, R.: "Revisión de la literatura en fracaso empresarial: aproximación bibliométrica." en *Estableciendo puentes en una economía global*. Barcelona, Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing, 2008.

¹⁹ Postigo Jiménez, M.V., Díaz Casero, J.C., Hernández Mogollón, R.: "Revisión de la literatura en fracaso empresarial: aproximación bibliométrica." en *Estableciendo puentes en una economía global*. Barcelona, Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing, 2008.

²⁰ Schildt, H.A., Zahra, S.A., Sillanpää, A.: "Scholarly Communities in Entrepreneurship Research: A Co-Citation Analysis." *Entrepreneurship Theory and Practice*, nº30(3), pp.399-416, 2006.

Schildt, H.A., Mattsson, J.T.: "A dense network sub-grouping algorithm for co-citation analysis and its implementation in the software tool Sitkis." *Scientometrics*, nº67(1), pp.143-163, 2006.

²¹ Small, H.: "Co-Citation in the Scientific Literature: A new measure of the relationship between two documents." *American Society for Information Science Journal*, nº24(4), pp.265, 1973.

citados frecuentemente, también son citados con frecuencia de forma individual. Luego la co-citación puede ser utilizada también para detectar los documentos principales de un tema concreto²².

3.1. Obtención de datos

El primer paso para la realización del análisis bibliométrico consistió en la obtención de las referencias bibliográficas. Para ello se accedió a la base de datos ISI Web of Knowledge (acceso en julio de 2011). Se realizó una búsqueda con dos palabras clave "lean" y "management". Se escribieron como dos "palabras clave" separadas y no como una ("lean management") porque se comprobó que si se consideraba como una única palabra clave los resultados quedaban excesivamente reducidos. Se obtuvieron 1.183 documentos como resultado de esta búsqueda.

De todos ellos, nosotros estábamos únicamente interesados en los artículos científicos, obteniendo un total de 932. El hecho de que nos hayamos centrado únicamente en los artículos se debe a que, tal y como ya han afirmado otros autores, éstos son considerados "conocimiento certificado"²³ término que se usa en la descripción del conocimiento que se ha visto valorado positivamente y puede ser publicado, después de someterse a la revisión científica de sus colegas²⁴.

A continuación realizamos un nuevo filtro en función de las áreas de trabajo a las que pertenecían los artículos. Así, pudimos descartar todas las áreas de trabajo relacionadas con la medicina puesto que, en ellas, el término "lean" tomaba otra de sus acepciones (magro, delgado, enjuto) y, por lo tanto, se alejaba de nuestro tema de análisis, centrado en la gestión. No obstante, además de las áreas directamente relacionadas con el management,

²² Small, H.: "Co-Citation in the Scientific Literature: A new measure of the relationship between two documents." American Society for Information Science Journal, nº24(4), pp.265, 1973.

²³ Ramos Rodríguez, A.R., Ruiz Navarro, J.: "Base intelectual de la investigación en creación de empresas: un estudio bibliométrico". Revista europea de dirección y economía de la empresa, nº17(1), pp.13-38, 2008.

²⁴ VV.AA.: La scientométrie. París, Presses Universitaires de France, 1993. en Postigo Jiménez, M.V., Díaz Casero, J.C., Hernández Mogollón, R.: "Revisión de la literatura en fracaso empresarial: aproximación bibliométrica." en Estableciendo puentes en una economía global. Barcelona, Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing, 2008.

también se dejaron las áreas de ingeniería. El número de artículos tras la aplicación de este filtro fue de 507.

Independientemente de los filtros ya realizados, se llevó a cabo una revisión pormenorizada de los títulos y los resúmenes (abstracts) de cada uno de los artículos para comprobar que, efectivamente, se ajustaban al tema tratado, la gestión. Finalmente, el número de artículos pasó a ser de 353 (ver Tabla 1).

Tabla 1. Número de artículos según los filtros realizados

FILTROS	Nº DE ARTÍCULOS
BÚSQUEDA INICIAL	1183
SÓLO ARTÍCULOS CIENTÍFICOS	932
SEGÚN TEMAS	507
REVISIÓN DE TÍTULOS ABSTRACTS	353

Los datos referidos a la selección final de artículos se exportaron a un archivo de texto mediante la función de guardado que la propia base de datos, ISI Web of Knowledge, proporciona. En este archivo, y para cada uno de los artículos, tenemos los siguientes datos: autor, título del artículo, revista donde se ha publicado, idioma de publicación, tipo de documento (en nuestro caso siempre será artículo), palabras clave, abstract, institución, ciudad y país de los firmantes, referencias del artículo y datos de contacto del primer autor.

3.2. Tratamiento de datos

El siguiente paso consistió en importar el archivo de texto obtenido del ISI Web of Knowledge a una base de datos de MS ACCESS© con la que trabajamos posteriormente. Para realizar la importación utilizamos el software Sitkis V.2. Este software carga la información del archivo de texto en la base de datos de MS ACCESS© y, desde ese momento, ya se puede trabajar con la base de datos. La base de datos nos permitió comprobar que contábamos con 10.121 referencias, todas ellas obtenidas de los 353 artículos que formaban la selección final.

Seguidamente, tuvimos que llevar a cabo un paso que, aunque laborioso, es primordial: la depuración de la base de datos. Han de identificarse y corregirse los errores tipográficos que afecten al nombre del autor, al título del artículo o al nombre de la revista; igualmente, en el caso de referencias a libros

tendremos que comprobar que la fecha de publicación siempre se refiera a la primera edición. Si no se realiza esta ardua tarea, los resultados del estudio no serían correctos puesto que, por ejemplo, un libro por tener distinta fecha sería considerado como dos libros distintos, por lo que el número total de citas a ese libro se vería reducido. Esto, en ocasiones, no tiene ninguna repercusión pero, otras veces, se puede suponer que un libro sea poco citado y en realidad sea uno de los más importantes del tema tratado.

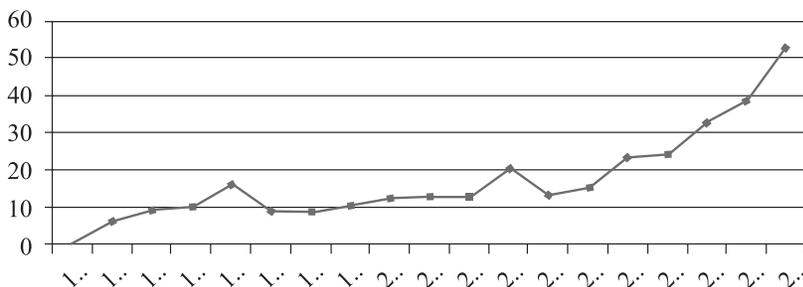
Nuestro objetivo entonces fue, a partir de los datos de citación conjunta que tenemos en la base de datos gracias al software Sitkis, detectar la evolución anual de publicaciones sobre el lean management, detectar cuáles fueron los autores más citados y, por último, enumerar las publicaciones más importantes sobre la temática.

4. Resultados

4.1. Evolución histórica de las publicaciones

Al principio de esta publicación destacamos que la filosofía del lean management cada vez tiene más seguidores tanto en el mundo académico como en las empresas. Esta afirmación queda justificada por los siguientes gráficos. En el primero de ellos (ver Ilustración 2) aparece la evolución anual de publicación de los 353 artículos citantes que encontramos en la búsqueda realizada en la base de datos Web of Knowledge.

Ilustración 2. Evolución anual de las publicaciones sobre "lean management" (Artículos Citantes)



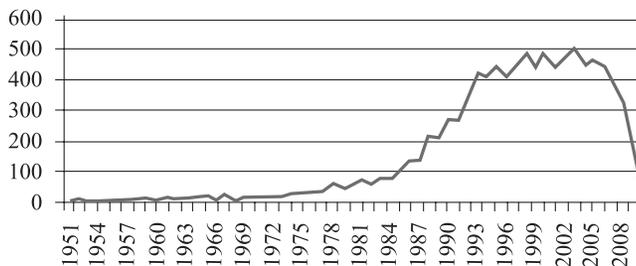
A partir del gráfico podemos constatar que el número de artículos publicados sobre el lean management ha aumentado de forma constante a lo largo de los años. Cabe destacar el pico que se aprecia en torno al año

1996, momento en el que se publicó el libro "Lean Thinking", una de las obras de referencia en este tema como veremos en apartados siguientes y que, por lo tanto, pudo ser la causa de este aumento al actuar como aliciente de otros autores. No obstante, esta tendencia creciente ya se percibe desde los inicios de la década de los noventa, lo cual pudo deberse a la publicación en 1990 del libro "The Machine that Changed the World", obra clave del pensamiento lean.

Cabe destacar que los datos referidos a 2011 no se han incluido en el análisis porque la realización del estudio fue en julio de dicho año y los resultados mostraban una imagen falsa de la evolución real del número de artículos.

Haciendo uso de las posibilidades que nos ofrecen los datos obtenidos del Sitkis, hemos repetido este análisis de la evolución anual de los documentos tomando esta vez los datos de citación conjunta (Ver Ilustración 3).

Ilustración 3. Evolución anual de las publicaciones sobre "lean management" (artículos co-citados)



El resultado es el mismo puesto que se observa un creciente interés por los temas relacionados con el lean management. Es importante realizar una aclaración. Es lógico pensar que los artículos más recientes hayan sido citados y, por lo tanto, co-citados un menor número de veces que aquellos cuya publicación es más antigua. Ésta es la causa de que los últimos años de la gráfica presenten una estructura decreciente. Cabe esperar que, a medida que pasen los años, la tendencia cambie para estos artículos. No obstante, el gráfico siempre mantendrá la misma forma ya que en un futuro serán los nuevos artículos los que provoquen la tendencia a la baja.

4.2. Autores más citados

Exponemos a continuación un listado con los 15 autores más citados (ver Tabla 2). Esta tabla, que se completará con la información que aparece en el apartado siguiente, nos muestra un resultado destacable. El primer autor del listado ha recibido 307 citas entre los 353 artículos citantes, triplicando el número de citas recibidas por el segundo autor de la lista, convirtiéndose por lo tanto, en el autor de referencia en temas de lean management.

Tabla 2. Autores más citados

AUTOR	Nº DE CITAS RECIBIDAS
WOMACK JP	307
SCHONBERGER RJ	78
HINES P	67
HAYES RH	65
OHNO T	63
MACDUFFIE JP	60
BALLARD G	53
MONDEN Y	51
SHINGO S	49
SHAH R	49
LIKER JK	47
CHRISTOPHER M	47
ADLER PS	46
PORTER ME	46
KOSKELA L	45

4.3. El "top" del lean management

Por último, ofrecemos un listado (ver Tabla 3) con las 15 obras más importantes del mundo lean de acuerdo con el número de veces que han sido citadas entre el total de 10.121 referencias contenidas en los 353 artículos citantes.

Tabla 3. Obras más importante de la temática del lean management

Autor	Título	Año	Nº de Citas Recibidas
James P. Womack, Daniel T. Jones , Daniel Roos	The Machine that Changed the World.	1990	160
James P. Womack, Daniel T. Jones	Lean Thinking.	1996	107
Taiichi Ohno	Toyota Production System: beyond large-scale production.	1978	50
Yasushiro Monden	Toyota Production System: An Integrated approach to Just-in-Time.	1983	38
Shah, R.; Ward, P.T.	Lean Manufacturing: context, practice bundles and performance. Journal of Operations Management. Vol. 25(4)	2003	30
Richard Schonberger	Japanese Manufacturing Techniques: nine hidden lessons in simplicity.	1982	29
Yin, R.K.	Título: No disponible. Publicación: Case Study Res Design	2003	29
Jeffrey K. Liker	The Toyota Way: 14 management principles from the world's greater manufacturer.	2004	27
Shingeo Shingo	A Study of the Toyota production system from an industrial engineering viewpoint.	1981	26
Krafcik, J.F.	Triumph of the Lean Production System. Sloan Management review. Vol. 30(1)	1988	22
Richard J. Schonberger	World class manufacturing: the lessons of simplicity applied.	1986	21
Mike Rother	Learning to see: value stream mapping to create value and eliminate muda.	1999	20
Robert H. Hayes, Steven C. Wheelwright	Restoring our competitive edge: competing through manufacturing.	1984	20

5. Conclusiones, limitaciones y consideraciones futuras

En el presente trabajo, a partir de los datos obtenidos de la base de datos ISI Web of Knowledge y utilizando el software Sitkis, se ha procedido a realizar un análisis bibliométrico sobre la temática del lean management.

Los resultados obtenidos nos han permitido observar una tendencia creciente en la evolución anual de publicaciones sobre el tema, presentándose el lean management, por consiguiente, como de gran interés entre los académicos y reafirmando el interés del presente trabajo.

Igualmente, con el objetivo de servir como guía se aporta un listado con los principales autores y obras del mundo del lean, todo ello basado en un análisis de citas conjuntas. Esta guía podrá ser útil tanto para los investigadores que tengan que realizar una revisión bibliográfica inicial, como para aquellos profesionales que se quieran iniciar en la filosofía lean.

La validez del análisis realizado se reafirma por el hecho de que, otros estudios, como el de Holweg²⁵ llegaron a conclusiones muy similares. Detectaron también el creciente interés del tema entre los académicos y el papel determinante que tuvo el libro "The Machine that changed the world" para la expansión del lean management fuera de las fronteras de Japón. Esta afirmación queda respaldada por las conclusiones del presente estudio donde dicho libro aparece como el más citado.

Las limitaciones que presenta el estudio son principalmente dos: el uso de una única base de datos y la selección de las palabras clave. Aunque las decisiones que se han tomado se han justificado a lo largo del trabajo, de cara a futuras investigaciones, se podría ampliar el análisis utilizando más bases de datos (opción que no es viable actualmente dadas las características del software utilizado). No obstante, no hay que olvidar que la base de datos seleccionada recoge publicaciones de gran impacto y, por lo tanto, trabajos de calidad, luego los resultados son perfectamente admisibles.

Igualmente sería interesante incluir no sólo artículos sino también revisiones y ponencias de congresos (muy interesantes para conocer el estado del arte más actual), y seleccionar otras palabras clave.

Además, el uso del software Sitkis en combinación con el software UCINET©, permitiría la realización de un análisis factorial que detectaría cuáles son las principales líneas de investigación que se han desarrollado.

²⁵ Holweg, M.: "The genealogy of lean production." *Journal of Operations Management*, n°25(2), pp.420-437, 2007.

Luego se podrían detectar nichos de investigación por explotar que podrían orientar futuras investigaciones, siguiendo el ejemplo de otros trabajos como el de Hines²⁶. En este trabajo no se ha realizado porque, tal y como se destacó al inicio, el objetivo era distinto y tenía un carácter de divulgación. No obstante, esta opción queda planteada como futura línea de trabajo, especialmente para los potenciales investigadores sobre el tema.

Bibliografía

VV.AA. (1993). "La scientométrie". París, Presses Universitaires de France.

Cuatrecasas Arbós, Lluís. (2010). "Lean Management. La gestión competitiva por excelencia. España". PROFIT.

Hines, P., Holweg, M., Rich, N. (2004). "Learning to evolve. A review of contemporary lean thinking.", *International Journal of Operations and Production Management*, nº 24(10), pp. 994-1011.

Holweg, M. (2007). "The genealogy of lean production". *Journal of Operations Management*, nº25(2), pp.420-437.

Krafcik, J.F. (1988). "Triumph of the lean system". *Sloan Management Review*, nº30(1), pp.41-52.

Liker, J.K. (2010). "Las claves del éxito Toyota. 14 principios de gestión del fabricante más grande del mundo". Madrid, Gestión 2000.

Postigo Jiménez, M.V., Díaz Casero, J.C., Hernández Mogollón, R. (2008). "Revisión de la literatura en fracaso empresarial: aproximación bibliométrica". *Estableciendo puentes en una economía global*. Barcelona, Escuela Superior de Gestión Comercial y marketing.

Pritchard, A. (1969). "Statistical bibliography or bibliometrics?" *Journal of Documentation*, nº25(4), pp.348-349.

Ramos Rodríguez, A.R., Ruiz Navarro, J. (2008). "Base intelectual de la investigación en creación de empresas: un estudio bibliométrico". *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, nº17(1), pp.13-38.

²⁶ Hines, P., Holweg, M., Rich, N.: "Learning to evolve. A review of contemporary lean thinking.", *International Journal of Operations and Production Management*, nº 24(10), pp. 994-1011, 2004.

Sanz, E., Martín, C. "Técnicas bibliométricas aplicadas a los estudios de usuarios". *Revista General de Información y Documentación*, nº7(2), pp.41-68, 1997.

Schildt, H.A., Zahra, S.A., Sillanpää, A.: "Scholarly Communities in Entrepreneurship Research: A Co-Citation Analysis." *Entrepreneurship Theory and Practice*, nº30(3), pp.399-416, 2006.

Schildt, H.A., Mattsson, J.T. (2006). "A dense network sub-grouping algorithm for co-citation analysis and its implementation in the software tool Sitkis". *Scientometrics*, nº67(1), pp.143-163.

Shah, R., Ward, P.T. (2007). "Defining and developing measures of lean production". *Journal of Operations Management*, nº25(4), pp.785-805.

Small, H. (1973). "Co-Citation in the Scientific Literature: A new measure of the relationship between two documents". *American Society for Information Science Journal*, nº24(4), pp.265.

VV.AA. (1990). "The Machine that Changed the World. How lean production revolutionized the Global Car War". New York, McMillan/Rawson Associates.

Womack, J.P., Jones, D.T. (2005). "Lean Thinking. Cómo utilizar el pensamiento lean para eliminar los despilfarros y crear valor en la empresa". Barcelona: Gestión 2000.

La migración interna en el sudeste entrerriano hacia 1940

Fecha de finalización del artículo: julio de 2012

Por Marcos Albérico Henchoz

Sobre el autor

Marcos Albérico Henchoz es Licenciado en Historia (UNLu), Licenciado en Gestión Educativa (UNTREF), Profesor de Historia (Sedes Sapienciaie, Gualeguaychú), Profesor de Enseñanza Primaria (ENOVA, Gualeguaychú). Especialización Superior en Ciencias Sociales (Instituto UDA, A-1192). Docente en la UADER -FCG Hotelería, subsede Gualeguaychú; en el I.S.F.D. María Inés Elizalde y en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Olegario Víctor Andrade, ambos de Gualeguaychú.

Dictó cursos de capacitación docente y presentó trabajos de investigación en jornadas y congresos de historia. Fue jurado de tesina en la UTN Facultad Regional C.D.U., en la Licenciatura en Tecnología Educativa.

Publicó *Historia de la Colonia Oficial EL POTRERO: conformación y destino de un modelo de reforma agraria del gobierno peronista en el sur entrerriano*, Editorial Entre Ríos, 2006. *El Lugar donde vivo* manual escolar para 3º grado. *Imágenes para conocernos: personajes y sitios históricos de Gualeguaychú*, 2009. *GUALEGUAYCHU Fragmentos de su*

historia (Comp), Editorial Birkat Elohim, 2011-

Palabras clave: Entre Ríos, migración, rural.

Key words: Entre Ríos, migration, country.

Resumen: en este trabajo estudio la migración interna rural del período 1930-1940 en Entre Ríos, en el cual desarrollo sus causas a nivel nacional y provincial y establezco un análisis acerca de lo sucedido en los departamentos Uruguay y Gualeguaychú como estudio de caso de la problemática planteada.

Además, realizo un recorrido breve por las diferentes políticas inmigratorias llevadas adelante durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX; momento en el cual comenzaron a plasmarse las propuestas de colonización agraria en el litoral y en la pampa húmeda.

Abstrac: in this work I intend to study rural internal migration of the period 1930-1940, in Entre Ríos; where the development its causes at the national and provincial levels and establish an analysis of what happened in the Uruguay departments and Gualeguaychú as a case study of the raised problem.

In addition, I make a brief tour of the different immigration policies carried out during the 19th century and the first half of the 20th century; time in which began to translate the proposals of agricultural colonization in the coast and in the pampas.

Introducción

Finalizado el plan de conquista ideado para el territorio entrerriano por parte de españoles y criollos en la campaña militar de 1750, las cuestiones a resolver fueron su poblamiento y la organización económica. Se reiteraron los problemas ya existentes: el control de la tierra por parte de las principales familias de la élite colonial y, por ende, la falta de tierra para el mestizaje. La recompensa durante este período se traducía en la concesión de las tierras

conquistadas aunque, según las Leyes de Indias, estaban obligados a trabajarlas bajo pena de perderlas. No obstante, lentamente se produjo la llegada de grupos familiares desde distintos lugares del virreinato: Santa Fe, Santiago del Estero, Asunción y Corrientes, entre otros. Por lo tanto, el conjunto de habitantes de Entre Ríos durante estos años estuvo formado por españoles y mestizos. Para incorporar a los negros esclavos y los nativos sobrevivientes que lograron escapar de las matanzas, apresamiento o el cautiverio producido por el sistema de encomienda es necesario un estudio de otras características de la composición humana de aquella sociedad.

Si bien la Revolución de Mayo de 1810 no provocó un cambio en el régimen de tenencia de la tierra, sí hubo ideas y documentaciones que tendieron a promover acciones comerciales y de igualdad de derechos con los extranjeros como una forma de generar trabajo y ganancias. Los decretos del Primer Triunvirato favorecieron la llegada de inmigrantes para que se dedicaran al cultivo prometiéndoles el reparto de suficiente cantidad de tierra y la entrega de implementos para el trabajo. Lógicamente, la difícil situación política de aquel proceso hizo imposible que se avanzara en este sentido.

El desarrollo de ideas colonizadoras tropezaron en forma constante con el desorden institucional a nivel provincial y nacional, la guerra civil entre unitarios y federales y los conflictos bélicos y políticos europeos. Aunque hubo intentos aislados como el realizado en Entre Ríos en 1824 con la llegada de colonos a la Calera de Barquín, en el Departamento Colón.

Política inmigratoria de la Confederación Argentina

El proceso poblacional de Entre Ríos se acentuó hacia mediados del siglo XIX con las diferentes políticas establecidas desde los gobiernos provinciales y nacionales. Luego se profundizó con la implementación del modelo agropecuario exportador, principalmente, con la llegada de decenas de miles de inmigrantes europeos y del cercano oriente.

Sin dudas que el pensamiento de Juan Bautista Alberdi ejerció mucha influencia en las prácticas políticas que se llevaron a cabo con respecto a la inmigración. Sus planteos de libertad religiosa y matrimonios mixtos, libertad de comercio, igualdad de oportunidades, desarrollo de la agricultura y de la industria, promoción emigratoria del centro y norte de Europa, entre otros, fueron una realidad en su propia producción escrita como en la Constitución Nacional de 1853.

La colonia agrícola militar del arroyo de las Conchas, la de San Juan en Corrientes, Esperanza y San Carlos en Santa Fe y San José en Entre Ríos fueron las primeras experiencias colonizadoras. Brougues, Castellanos, Peyret y Beck fueron los responsables de llevar a la práctica la organización de las mismas. *"Se destaca entre dichos propulsores el encargado de la colonia San José en Entre Ríos, Alejo Peyret, cuya actuación en ella y sus ideas en la materia fueron fundamentales"*¹.

El gobierno de la Confederación aplicó diversos planes de colonización y para ello realizaba contratos a tales efectos con empresas navieras y empresarios para que promovieran el arribo de inmigrantes para dedicarse especialmente a la agricultura. Aunque también a las diferentes ciudades de la provincia fueron llegando inmigrantes en forma individual o grupos familiares y de amigos.

La inmigración no solo fue rural, también lo fue urbana aunque con diferentes características. Tanto para las ciudades de Gualeguaychú y Uruguay, hasta la primera mitad del siglo XIX, el arribo de personas generado desde otros países fue muy poco. Desde 1850 en adelante la situación se modificó. Los aportes en el comercio, la cultura, la educación y en la industria fueron importantes a partir de esa fecha con la llegada de grupos franceses, irlandeses, vascos, alemanes del Volga, italianos y sirio-libaneses, entre otros.

Algunas de las actividades desarrolladas fueron las fábricas de jabón y velas, molinos harineros, mueblerías, sastrerías, fábricas de galletitas y fideos, imprentas, periódicos, aserraderos, educación (apertura de escuelas), hotelería, talleres de fundición de hierro y tornerías, librerías, fábrica de licores y cervezas, comercios de venta de ropa, platerías y joyerías, emprendimientos navieros y la apertura de bancos².

A partir de este momento los apellidos franceses (Grimaux, Bernigaud, Massart, Viollaz y Harispe, entre otros), españoles (Barcia, Balerdi, Campi y Goldaracena, entre otros), italianos (Piaggio, Caviglia, Rossi y Boggiano, entre otros), ingleses e irlandeses (Wilde, Fogg y Mc Dougall, entre otros), alemanes del Volga (Bauer, Roth, Koch, Kindsvater y Reichel, entre otros) y sirios libaneses (Majul, Nazar, Haddad y Silio, entre otros), formaron parte del paisaje entrerriano.

¹ Macchi, Manuel: Urquiza colonizador. Buenos Aires, 1949, p. 34.

² Bachini, Elsa Beatriz: Conferencias. Aporte a la historia de Gualeguaychú, segunda edición, Gualeguaychú, 1975, p. 15 y ss.

Sin lugar a dudas, que la elevación a la categoría de ciudad en 1851 y el decreto de libre navegación de los ríos en 1852, por parte del General Justo José de Urquiza, favoreció el avance de Gualeguaychú, por ejemplo, en cuanto a lo que se refiere a crecimiento social y económico.

El periódico local *El Eco de Entre Ríos* dice el 2 de abril de 1853: "*Buques de ultramar. Catorce existen actualmente cargando y descargando en estas aguas y por este puerto...*". El mismo periódico pero de septiembre de 1858 anuncia la llegada, entre muchos otros, del bergantín Courriere "*procedente de Hamburgo con la siguiente carga: 50.000 baldosas, 100 sillas, 75 barricas de azúcar refinada, 44 cajones de fósforos...*" etcétera. *La Esperanza de Entre Ríos*, otro periódico local, de septiembre de 1858, N° 17, resalta el movimiento portuario de la siguiente manera: entrados, uno de ultramar y 58 argentinos, cargados. Salidas, 3 de ultramar y 63 argentinos, todos cargados³.

El modelo agropecuario exportador

La relación de la Argentina con los países centrales se modificó profundamente en esta etapa, en la que se dio un acelerado crecimiento económico en función de las necesidades de los países centrales. El crecimiento, inducido exteriormente, reveló un grado muy alto de integración de la economía argentina al mercado mundial: la etapa puede caracterizarse por la presentación de una frontera muy débil frente al sistema internacional de dominación. Sin embargo, la acción de los factores externos fue reelaborada internamente por la peculiar configuración de la estructura de dominación local. La incorporación de la Argentina al sistema mundial que la promovía como productora de materias primas alimenticias, se vio favorecida porque la región litoral, la más apta para ello, no era una "zona vacía" y ya tenía orientada su producción hacia la actividad agropecuaria. Solo fueron necesarias algunas adaptaciones que, aunque modificaron profundamente su fisonomía, acentuaron en definitiva muchas tendencias ya perfiladas⁴.

³ Bachini. Op. Cit.

⁴ Rofman, Alejandro y Romero, Luis A.: Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 2da edición 1974, capítulo 2.

En efecto, el 6 de octubre de 1876 fue sancionada la ley N° 817 de Inmigración y Colonización, que significó un acontecimiento trascendental y de positiva proyección para el crecimiento de la población del país. Por ese entonces, el doctor Nicolás Avellaneda (1874-1880) era quien ejercía el cargo de presidente de la Nación.

La tierra estaba en pocas manos y prácticamente despoblada. Por lo tanto, era necesario aprovechar las grandes extensiones de tierra de nuestro país para dedicarlas a la producción.

La política inmigratoria -principalmente desde Europa- venía siendo promovida desde la presidencia de Justo José de Urquiza (1854-1860). El asentamiento de estos "gringos" era promovido y organizado por el Estado Nacional y por los agentes comerciales autorizados para tal fin.

El proceso de venta de tierras para formar colonias dedicadas a la agricultura duró unos pocos años. Rápidamente, los latifundios se fueron poblando de colonos arrendatarios.

El sector de los productores directos ya en 1890 reclamaba la subdivisión de la propiedad latifundaria dejando de creer en la propaganda oficialista sobre la posibilidad de obtener tierras propias para trabajarlas. Esta situación elevó el índice de arrendatarios que pasó a ser signo de pobreza, de inestabilidad y con el tiempo de despoblación de las zonas rurales, produciendo durante la década de 1930, en adelante, la gran migración interna hacia los centros urbanos industrializados.

De acuerdo a las estadísticas nacionales de los años 1914 y 1915, sobre un total de 76.212 propiedades dedicadas a la agricultura, 24.658 eran agricultores propietarios, es decir, el 32,36% y 51.554 eran arrendatarios y aparceros, es decir, el 67,64% sobre el total. Estas cifras están referidas al caso de las tierras dedicadas a la agricultura, siendo aún mayor el porcentaje entre propietarios y arrendatarios para el caso de la explotación ganadera, ya que era casi mínima la posibilidad de acceder a este tipo de explotación por el sistema de arrendamientos⁵.

La presencia de cientos de miles de colonos, principalmente en la zona pampeana, favoreció la extensión de la red ferroviaria para el traslado de personas y aumento de la actividad comercial y de la fundación de pueblos. Entre Ríos formó parte de este proceso. Algunas ciudades que se fundaron en este período son: Larroque, Villa Eleonora, Urduyain, Escriña, Almada,

⁵ Marotta, Pedro: Colonización y latifundio, Buenos Aires, 1917.

Parera y Gilbert en el Departamento Gualeguaychú y Basavilbaso y Primero de Mayo en el Departamento Uruguay. Es decir que los colonos estaban asentados en el lugar mucho antes que la llegada de los trenes y de la fundación de los pueblos. E inclusive, muchos de estos ni tan siquiera registran fechas de fundación oficial ya que se fueron dando en forma espontánea alrededor de las nuevas estaciones del ferrocarril.

En momentos de llevarse a cabo el Grito de Alcorta, el doctor Francisco Netri, fundador de la Federación Agraria Argentina, dijo: *"Los trabajadores de la tierra, sin reparar en el peligro, confiados en la fecundidad del suelo, pagaban a los especuladores todo cuanto les pedían (...) Una situación así no podía durar, ya que el suelo no producía lo suficiente para permitir a los colonos el cumplimiento de sus obligaciones (...) Tal era el malestar que en todas partes sufrían los agricultores con la misma intensidad. Es que, olvidado de las autoridades en una forma casi culpable, el colono había caído en un estado penoso..."*⁶.

Los hijos de los primeros inmigrantes que llegaron para formar las colonias agrícolas en Argentina ya no tenían las mismas posibilidades de acceso a la tierra. No les quedó otra alternativa que convertirse en arrendatarios.

En este párrafo me voy a referir al caso de los colonos de nuestra zona. La mayoría tienen su origen en la llegada de sus "abuelos inmigrantes" a San José, Villa Elisa, Colón, Lucienville (Basavilbaso), entre otras colonias y pueblos fundados a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Los hijos y nietos de los inmigrantes fueron poblando las nuevas colonias que se formaron. Por ejemplo, los descendientes de los colonos de San José o Colón conformaron Caseros, Villa Elisa, San Justo, etcétera. E inclusive, podemos encontrarlos formando parte de las colonias privadas de las grandes estancias de los distritos rurales de los departamentos Gualeguaychú y Uruguay. Algunos de estos "gringos" eran de apellidos Korell, Stauber, Sack, Volsz, Huch, Henchoz, Cortessi, Cedrés, Ernst, Ipperi, Carricaburu, Mohr, entre tantos otros.

Durante las décadas de 1920 y 1930, la situación no varió. El porcentaje de arrendatarios siguió en aumento. A éstos, se les adicionó el trabajador asalariado (peón jornalero) en las grandes propiedades; quienes se encontraron sin ninguna posibilidad inmediata de poseer una parcela o lote

⁶ García Serrano, Tomás: Esteban Piacenza apuntes biográficos". Librería y Editorial Ruiz, Rosario, 1967, 2º edición, p. 44 y ss.

de tierra para labrarla, ni siquiera en calidad de arrendatario, por carecer de herramientas y por estar completamente descapitalizados.

Muchas leyes se fueron dictando sin efecto alguno. La tierra se convirtió en un negocio inmobiliario, prácticamente inaccesible para los colonos. Por lo tanto, desde inicios del siglo XX, los gobernantes que estaban íntimamente relacionados con los latifundistas - muchos de ellos eran autoridades locales, provinciales o nacionales- llevaron adelante la denominada colonización privada. Es decir, entregar lotes a familias de arrendatarios dentro de las mismas estancias.

Agravamiento del problema rural

El "crack" internacional de 1929 que indujo cambios en las condiciones de desarrollo, agravaba el convulsionado panorama político, social y económico interno y sus secuelas se manifestaban con todo rigor en nuestro país hacia 1932. La crisis -por sus orígenes y por sus implicancias- generaba profundos cambios económicos, pero también sustanciales mutaciones políticas, apreciables alteraciones en la escala de valores vigente (orden, propiedad, ahorro) y en las mentalidades colectivas que avanzaban entre la vanguardia y la tradición, generando condiciones favorables para la formulación de políticas equidistantes en el mundo occidental. En la Argentina la crisis golpeó con particular dureza al sector agrario. Es evidente un retraso en la tasa de crecimiento: pierden importancia -en término de valores- las exportaciones y se ve reducida la tasa de inversión. En las décadas de 1930 y 1940 se preparaban los cambios de ritmo desparejo en toda la región pampeana y en el Litoral: un fuerte despoblamiento del medio rural, una progresiva extinción del productor tradicional, una gradual urbanización del productor agrario y la ampliación de la escala óptima de la empresa agrícola⁷.

Entre Ríos no fue la excepción a la problemática planteada. Los mayores movimientos migratorios se daban en el NE - NO y centro, llegando hasta un 30% el éxodo en esos años. Los de menor porcentaje fueron los departamentos del sudeste.

Durante la década de 1930 y principios de 1940, el gobierno conservador

⁷ Girbal-Blacha, Noemí M.: *Ayer y Hoy de la Argentina rural (Gritos y susurros del poder económico 1880-1997)*. Buenos Aires, Ediciones Página 12, 2006, capítulo 4.

adoptó medidas tendientes a apaciguar los conflictos del sector rural, entre ellas, la entrega de semillas para los productores afectados por sequías y plagas, estableciendo algunos precios básicos sobre sus productos e, inclusive, el otorgamiento de créditos para la producción. Pero estas medidas no solucionaron los diferentes problemas del sector rural. Uno de estos era el de la llamada "migración interna". Los jóvenes -solteros o casados- comenzaron a irse a vivir a Buenos Aires en búsqueda de nuevos horizontes laborales.

El proceso de estancamiento agrario a principios de los '40 se había acentuado. Las estructuras de producción eran similares a las que se configuraron en los inicios de la transformación agraria pampeana, es decir, la estancia ganadera con grandes latifundios, la chacra agrícola de propiedad del mismo sector pero con presencia de arrendatarios y algunas quintas o granjas próximas a las ciudades. En muchos casos, los latifundios no sólo eran un inconveniente para poseer tierras por parte de los arrendatarios sino que también lo eran para las mismas ciudades por cuanto no permitían su propio crecimiento. Teniendo en cuenta esta forma de producción, la estructura laboral funcionaba de distintas maneras: por un lado, estaban los peones "fijos" para el trabajo en las grandes estancias ganaderas; mientras que, en las estancias explotadas con producción agrícola los arrendatarios realizaban las tareas incluyendo el trabajo familiar o la utilización de peones transitorios, de acuerdo a las necesidades propias de cada lugar⁸.

La situación política en Entre Ríos

La década de 1940 fue altamente conflictiva en todo el territorio de la República. El 1° de julio de 1939 asumió el cargo de gobernador de la provincia de Entre Ríos el Dr. Enrique Fermín Mihura. Era su vicegobernador Cipriano F. Marcó.

Anteriormente, resultó electo diputado nacional por la Unión Cívica Radical para el período 1928-1932 (interrumpido por el golpe militar del 6 de septiembre de 1930) y un segundo mandato para 1936-1939. Algunos de los hombres entrerrianos en el Congreso Nacional en esos momentos eran:

⁸ Lázaro, Silvia: "Estado y arrendamientos rurales en los años '50". En Revista Ciclos, Año XII, Volumen VII, Nº 12, 1° semestre de 1997, página 145.

Eduardo Laurencena (1935-1944) y Atanasio Eguiguren (1938-1947) en la Cámara de Senadores. Ninguno completó su mandato por el corte institucional que generó el golpe de Estado de 1943.

La gobernación de Mihura no fue sencilla debido a la politización existente con respecto a la posición a tomar en la Segunda Guerra Mundial y por la fuerte oposición política ejercida por el Partido Demócrata Nacional cuyo jefe provincial era el ingeniero Juan Francisco Morrogh Bernard.

Esta situación se reflejaba en las páginas de *El Argentino*, en los últimos días de gobierno, cuando el Dr. Mihura visitó Gualeguaychú. El diario sostuvo: "(...) *Las trabas institucionales, saturadas de antagonismos políticos, justificables ante núcleos indiferentes ante su responsabilidad pero no ante la opinión sana de la Provincia, no fueron suficientes para impedir desarrollar un vasto programa de gobierno que abarca aspectos fundamentales para los intereses generales de la provincia (...) El progreso debe fundamentarse, esencialmente, en el mantenimiento de una vigorosa opinión pública que agite los mejores valores morales, en el rigor de las instituciones históricas (...) Esto basta para apreciar los males que se han evitado con vuestra conducta de gobernante en medio de un cuadro general sombrío, en que la dignidad se va dejando hecho girones (...)*".

El 23 de marzo de 1943 hubo elecciones en Entre Ríos para elegir gobernador, vicegobernador, legisladores provinciales, intendentes y concejales. El Dr. Eduardo Laurencena y Dn. Fermín Garay, radicales antipersonalistas, resultaron triunfadores en los comicios.

En la provincia había numerosas colonias rurales compuestas por judíos y alemanes. Este no era un tema menor debido a que se habían registrado antecedentes en Concordia y en La Paz, durante 1937 y 1938 respectivamente. A ese clima enrarecido por el conflicto internacional había que agregarle la tensa disputa electoral que se vivió en el año 1943, por el desarrollo de la campaña electoral para la renovación de los mandatos públicos.

A horas de instituida la Revolución del 4 de Junio se dictaron las intervenciones a todas las provincias del país. En el caso de Entre Ríos fue por decreto presidencial de fecha 11 de junio con intervención total en los tres poderes del Estado: ejecutivo, legislativo y judicial.

Sin embargo, *El Argentino*, días antes de esa fecha, anunciaba bajo el título "*No habrá intervención a Entre Ríos*": "(...) *La seriedad de nuestro diario nos ha impedido siempre dar noticias recogidas al azar pero la*

procedencia de que nos llega ésta nos obliga a darla a conocer, pudiendo adelantar también que a pesar de nuestros esfuerzos no hemos podido confirmarla oficialmente, ya que en las esferas gubernativas se observa el mayor hermetismo y las informaciones se dan a conocer luego de adoptadas, temperamento que cuadra en un gobierno responsable, como es el que nos ha traído el movimiento revolucionario (...)".

El 11 de junio el Gobierno del General Pedro Ramírez decretó la intervención militar a Entre Ríos y Buenos Aires. Dicho decreto tenía la firma de todos los secretarios de Estado. Para la primera fue designado el Coronel (R) Ernesto Ramírez y para la segunda el General Armando Verdaguer.

Entre las primeras medidas gubernamentales que llevaron a cabo las nuevas autoridades nacionales se destaca a la aplicación de la ley marcial. En tapa, *Crónica*⁹ aclaró que "(...) en la noche de ayer, la Dirección de Crónica fue notificada de la siguiente comunicación: Jefe Policía - Gualeguaychú - Of 61 - En virtud vigencia ley marcial queda prohibida realización de reuniones y toda manifestación pública. Notifíquese directores órganos periodísticos la prohibición difundir noticias alarmistas o comentarios que se refieran al movimiento militar producido ayer en la Capital Federal. Salúdalo. Alfredo Giandana".

Fueron momentos de decisión y de tomar partido por un bando o por el otro. El editorial de *El Diario*¹⁰ tomó la postura de apoyar abiertamente a la Revolución "(...) En la obra de reconstrucción nacional que se avecina, no puede quedar nadie remiso (...) En el capítulo de cargos para los hombres depuestos por la revolución del 4 de junio, hay algo que no puede ser olvidado y que no debe quedar impune: el manejo doloso de los bienes del Estado. Los negociados de la Lotería, del caucho, del hierro, de la coordinación de transportes, del azúcar, etc., deben ser investigados severamente y sus culpables arrojados a la cárcel".

La revolución del 4 de junio de 1943 intervino las gobernaciones y las municipalidades. Las primeras, junto a la Nación, realizaron sus elecciones en febrero de 1946; mientras que las segundas, lo hicieron en 1948.

⁹ Diario Crónica de Gualeguaychú, 6 de junio de 1943.

¹⁰ Diario El Diario de Gualeguaychú, 5 de junio de 1943.

Migración interna en los Departamentos Uruguay y Gualeguaychú

El sociólogo Gino Germani, en su estudio acerca de los migrantes internos, planteó que desde 1938 se produjo una fuerte declinación en la población rural debido a la transición de la agricultura a la ganadería; ya que, la primera ocupaba más manos de obra que la segunda y que, en este cambio, el crecimiento de la ganadería y el incremento de las industrias no alcanzaba a compensar la diferencia de la cantidad de mano de obra entre una actividad y la otra¹¹. Este planteo para la provincia de Entre Ríos y en especial para el sudeste, es incompleto. La movilidad de la población en la zona antes mencionada, admite el estudio de otras causas ya que el proceso fue mucho más lento y tardío. Este fuerte proceso de migración interna desde el ámbito rural hacia las ciudades y, aún, mucho más hacia las ciudades industrializadas entre 1938 y 1947, no se dio de esa forma en el sur entrerriano. En efecto, la población de los departamentos Uruguay y Gualeguaychú no produjo un cambio significativo en el movimiento de la población hasta, aproximadamente, 1946. No así en el resto de la provincia de Entre Ríos donde el éxodo se venía dando desde hacía unos años atrás. En el siguiente cuadro se puede observar la población rural y urbana de los departamentos¹² antes mencionados entre los años 1937 a 1949:

Censos y Estadísticas	GUALEGUAYCHÚ		URUGUAY	
	Ciudad	Campaña	Ciudad	Campaña
Año 1937	29.425	50.536	27.484	50.951
Año 1939	30.585	52.624	28.095	52.324
Año 1943	33.459	56.313	29.610	55.080
Año 1949	47.071	39.224	41.360	34.901

De acuerdo a los índices señalados, los porcentajes de la población urbana y rural en ambos departamentos son similares, siendo en Gualeguaychú del 37% y 63% respectivamente para el año 1937 y para Uruguay del 35% y 65% respectivamente para el mismo año. En cambio, el crecimiento

¹¹ Germani, Gino: "El surgimiento del peronismo: el rol de los obreros y de los migrantes internos", en Mora y Araujo, Manuel y Llorente, Ignacio (comp) "El voto peronista", Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

¹² Dirección General de Estadística, Síntesis Estadística. Años 1937 - 1939 - 1943 - 1949 (aquí se encuentran incluidas las estadísticas de los años 1946/1947/1948), Paraná, Gobierno de la Provincia de Entre Ríos.

vegetativo en ambos lugares es significativamente diferente con respecto a la ciudad. Así, en Gualeguaychú el aumento de la población urbana se dio en un 14% y en Uruguay, el 8%, siendo del 11% y del 9% en el caso de la población rural, respectivamente. Los valores en porcentajes de los censos de los años 1937 a 1943 se mantuvieron similares en ambos casos, pero a partir de 1946 comenzó a darse el proceso de migración interna hacia las ciudades cabeceras de la zona y hacia las grandes ciudades industrializadas, especialmente, Buenos Aires.

En efecto, sólo para el Departamento de Gualeguaychú, el porcentaje de crecimiento vegetativo señalado anteriormente en 1949 debió ser de 38.500 habitantes para la ciudad y de 62.500 para la campaña. Este cálculo lo tomé sobre los años 1937 a 1943, es decir, 6 años. Por lo tanto, las cifras utilizadas son a modo de ejemplo y de aproximación. Entonces, para la misma cantidad de años que va desde 1943 a 1949, recupero el porcentaje de los años anteriores: 14% para la ciudad y 11% para la zona rural. Estas variables de aproximación las establezco para obtener un panorama de la migración interna en el ámbito rural del sur entrerriano; aunque son incompletas porque no es posible señalar con certezas cuantos de los 1.500 inmigrantes que arribaron a Entre Ríos, en el período 1937-1949, lo hicieron a Gualeguaychú. Por lo tanto, estas cifras son ilustrativas para tratar de reflejar el movimiento poblacional de la zona.

La *Síntesis Estadística del Gobierno de la provincia de Entre Ríos* para el año 1949, en Departamento Gualeguaychú, señala que hay 47.071 habitantes en la ciudad y 39.224 en la zona rural. Esto hace que haya una diferencia negativa de 23.300 habitantes, aproximadamente, en el ámbito rural; de los cuales, sólo 8.570 se instalaron en la ciudad de Gualeguaychú; mientras que 14.730 se trasladaron, básicamente, a Buenos Aires; siendo la zona oeste del Departamento la más afectada por esta situación: Urdinarrain, Gilbert, Escriña, entre otras localidades. Esta misma problemática se dio en el Departamento Uruguay con valores muy similares en porcentajes¹³.

La provincia de Entre Ríos fue una de las más afectadas por el desdoblamiento rural, que alcanzó hasta un 30% en algunas regiones sobre todo en el centro, noreste y noroeste. Las causas que originaron este fenómeno fueron los fracasos repetidos de las cosechas; los bajos precios obtenidos

¹³ Henchoz, Marcos: *Colonia oficial El Potrero: 1946/1950*. Paraná, Editorial Entre Ríos, 2006, parte segunda, capítulo 3.

por los productos agrícolas y la valorización del ganado bovino que provocaba el cambio en la forma de trabajo de los campos utilizando menos mano de obra; el ataque intensivo de langostas y otras plagas; el problema de la sequía, dando como resultado la pérdida elevada de plantaciones y cosechas y el desmejoramiento de la calidad de la producción; y además la atracción de los grandes centros urbanos (Buenos Aires, Rosario, Córdoba, principalmente) por la oferta laboral que generaba el proceso de industrialización promovido en aquellos años.

La migración interna aumentó durante la década de 1940 debido a la profundización del modelo de sustitución de importaciones de las industrias. Aunque, el gobierno nacional de la Revolución de Junio de 1943 y luego el peronismo promovieron políticas activas de colonización agraria en las regiones de Cuyo, NOA, la pampa húmeda y el Litoral.

Luego de la Revolución del '43, el proceso de sustitución de importaciones se aceleró debido al contexto generado por la Segunda Guerra Mundial. El desarrollo industrial incorporó nuevas actividades que lograron dinamizar diferentes ramas del mercado interno, como ser, la metalúrgica, los repuestos de automóviles y maquinarias, la textil, etcétera. Para que este proceso avanzara fue decisiva la intervención estatal. A las medidas que favorecieron a la industrialización se les debe agregar las destinadas a provocar una redistribución del ingreso como forma de superar el cierto estancamiento del proceso de sustitución¹⁴. Esta redistribución favoreció a las pequeñas y medianas industrias fortaleciendo el mercado interno, utilizando las materias primas nacionales, generalmente.

Dentro de estas políticas, el Instituto Argentino para la Promoción del Intercambio (IAPI) jugó un rol importante. Para todo ello era necesario detener el proceso de migración interna desde el ámbito rural hacia las ciudades, ya que de acuerdo al nuevo escenario era central aumentar el nivel de las cosechas. Se tomaron medidas a favor de la mecanización del campo, mejoramiento en la calidad de las semillas, otorgamiento de nuevos derechos laborales para el sector rural, congelamiento en el valor de los arrendamientos, etcétera.

En 1940 se sancionó la Ley N° 12.636 denominada "Ley de Colonización". Con esa norma se creó el Consejo Agrario Nacional que tuvo una actividad muy destacada en la implementación de la obra

¹⁴ Rofman y Romero. Op. Cit., p. 160 y ss

colonizadora oficial. La ley, en su Art. 8º, establecía que los inmuebles a utilizar serían: "A) *Las tierras fiscales que se consideren aptas. B) Las que estén en poder de los ministerios, de los Bancos Oficiales o cualquiera de las otras reparticiones públicas nacionales. C) Las que el Consejo Agrario Nacional adquiera por compra o sean expropiadas. D) Las de dominio privado o de las provincias o municipalidades que sean ofrecidas*".

La tendencia entre los hombres de los distintos partidos políticos y de los sectores relacionados al campo, especialmente la Federación Agraria Argentina, era la de convertir en propietarios al mayor número posible de arrendatarios entendiendo, además, que esa era la mejor forma de arraigo de los agricultores a la tierra. Aunque el modo de acceso a la tierra no fue planteado de la misma forma por las distintas entidades rurales. Por un lado, la Federación Agraria Argentina encargó a sus profesionales un estudio sobre los latifundios existentes y los arrendatarios en condición de ocupar aquellas tierras ante la posibilidad de subdivisión de los mismos, resolviendo confeccionar un registro con datos personales y qué campos ocupaban¹⁵. De hecho esta entidad promovió reuniones de agricultores en las distintas provincias bajo el lema "*de arrendatarios a propietarios*", en las que se reclamaban, entre otros temas, urgente arreglo de los caminos, aperturas de escuelas, apoyos económicos por la larga sequía sufrida, etcétera. Tal es lo ocurrido en la reunión realizada en Urdinarrain, Departamento Gualeguaychú, junto con el Consejo Agrario Nacional, en donde se aprovechó para llamar a inscripción de colonos para integrar la primer Colonia Oficial Nacional en Isletas, Departamento Diamante¹⁶. También la Sociedad Rural Argentina tenía mucha preocupación por el éxodo rural y, por ende, por la falta de mano de obra existente; pero no consideraban que el arraigo a la tierra por parte del agricultor se debía dar mediante el "*ser propietario*" sino que reconocían el arrendamiento como la mejor forma de arraigarse y le exigían al gobierno otros tipos de soluciones orientadas a mejorar la calidad de vida de los agricultores para que se estableciesen sin mayores inconvenientes: bajar el nivel de mortalidad infantil, eliminar la desnutrición, etcétera¹⁷.

¹⁵ Federación Agraria Argentina: "Memoria y Balance correspondiente al año 1945", Rosario, 1946.

¹⁶ Periódico La Tierra, del 28 de julio de 1944.

¹⁷ Sociedad Rural Argentina: "Anales" N° 6, Junio de 1947.

El Consejo Agrario Nacional, el Banco de la Nación y la Federación Agraria tuvieron una participación esencial en el desarrollo de estos programas rurales que permitieron la creación de numerosas colonias agrícolas en ambos Departamentos.

Bibliografía

Bachini, Elsa Beatriz. (1975). Conferencias. Aporte a la historia de Gualeguaychú, segunda edición, Gualeguaychú.

García Serrano, Tomás. (1967). "Esteban Piacenza apuntes biográficos". Librería y Editorial Ruiz, Rosario, 1967, 2º edición.

Germani, Gino. "El surgimiento del peronismo: el rol de los obreros y de los migrantes internos", en Mora y Araujo, Manuel y Llorente Ignacio (comp) El voto peronista, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Girbal-Blacha, Noemí M. (2006). "Ayer y hoy de la Argentina rural (Gritos y susurros del poder económico (1880-1997)". Buenos Aires, Ediciones Página 12.

Henchoz, Marcos. (2006). "Colonia oficial El Potrero: 1946/1950". Paraná, Editorial Entre Ríos.

Lazzaro, Silvia. (1997). "Estado y arrendamientos rurales en los años '50". En Revista Ciclos, Año XII, Volumen VII, Nº 12, 1º semestre de 1997.

Marotta, Pedro. (1917). "Colonización y latifundio". Buenos Aires.

Macchi, Manuel. (1949). "Urquiza colonizador". Buenos Aires.

Rofman, Alejandro y Romero Luis A. (1974). "Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina". Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 2da edición.

Dirección General de Estadística. "Síntesis Estadística. Años 1937 - 1939 - 1943 - 1949". Paraná, Gobierno de la Provincia de Entre Ríos.

Sociedad Rural Argentina. "Anales" Nº 6, Junio de 1947.

Federación Agraria Argentina. (1946). "Memoria y Balance correspondiente al año 1945", Rosario.

Ley Nº 12.636. (1940) denominada "Ley de Colonización".

Periódico La Tierra. 28 de julio de 1944.

Diario Crónica, 6 de junio de 1943.

Diario El Diario, 5 de junio de 1943.

La problemática de los archivos públicos de Paraná y las posibilidades de acceso a la documentación que custodian

Fecha de finalización del artículo: diciembre de 2012

Por María Luisa Benítez

Sobre la autora

María Luisa Benítez es Licenciada en Archivología, egresada de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, título en trámite. Cursa el Seminario de Conservación preventiva de documentación en soporte papel, Universidad Nacional del Litoral (1er. Año). Integrante de la Red de Emergencia para Instituciones de la Cultura Hake Mandua período 2009-2011. Colaboradora en la investigación *Memorias de Irazusta- 1° Edición- Entre Ríos*, octubre 2011. Participante del proyecto de "Preservación documental de la Honorable Legislatura de la provincia de Entre Ríos". Responsable del proyecto de "Reorganización documental del archivo Amas de Casa perteneciente a la Caja de Jubilaciones de Entre Ríos". Actualmente cumple funciones en el Archivo General de la Caja de Jubilaciones y Pensiones de la provincia de Entre Ríos desde el año 2008. Contacto: malubenitez68@hotmail.com

Palabras clave: Archivos Públicos, acceso, documentación.

Key words: Public Archives- Access- Documentation.

Resumen: Este artículo proviene de la investigación realizada para acceder al título de grado de la Licenciatura en

Archivología de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, titulada *Acceso a la documentación en soporte papel custodiada por los archivos públicos en la ciudad de Paraná*, año 2011. En ese contexto el objetivo fue describir las condiciones de los archivos públicos en la ciudad de Paraná, en lo que hace a la conservación, organización y de resguardo, como así también las características técnicas y profesionales del personal encargado de los documentos públicos y las políticas documentales desarrolladas para garantizar su acceso. Se trató de una investigación de tipo descriptiva, combinando técnicas de ambas lógicas, cuantitativa y cualitativa. Así, la información fue relevada a través de una ficha técnica y la aplicación de entrevista semiestructurada. Los resultados refieren una descripción general de los archivos públicos en la ciudad de Paraná, en los aspectos de conservación, organización, recursos humanos y funcionamiento; complementados con registros fotográficos. Se concluye que todos los aspectos referidos a conservación repercuten en las posibilidades de acceso; de igual modo que la desorganización de los fondos documentales, el perfil técnico y profesional no idóneo y la insuficiencia de políticas documentales para garantizar el acceso.

Abstract: This article comes from the research conducted to access the title of grade of the **degree in archival science from the Faculty of Management Sciences, entitled *access to the documentation on paper kept by the public in the city of Parana archives, year 2011***. In this context the objective was to describe the conditions of public archives in the city of Paraná, for conservation, organization and shelter, as well as professional and technical characteristics of the personnel responsible for the receipt of public documents and documentary developed policies to ensure their access. Was a *descriptiveresearch*, combining techniques from both logical, *quantitative and qualitative*. Thus, the information was relieved by a sheet and application of semi-structured interview. The results refer to a general description of the public archives in the city of Paraná, supplemented by photographic records.

Introducción

Los archivos públicos son los custodios de las fuentes primarias de información, su documentación procede de las distintas reparticiones públicas. El libre acceso a la información que contienen, en la Argentina y en particular en Entre Ríos está garantizado por la Constitución Nacional, Provincial, y específicamente en el decreto nacional N° 1172/03¹ y su réplica el decreto provincial N° 1169/05² que en el capítulo I dentro de las disposiciones generales -art. 10° sobre Accesibilidad- señala: "Los sujetos en cuyo poder obre la información deben prever su adecuada organización, sistematización y disponibilidad, asegurando un amplio y fácil acceso (...)". Con frecuencia se ha podido observar a partir de las propias prácticas archivísticas que esto está muy alejado de la realidad. Sin embargo, la problemática sobre acceso a la documentación pública, generalmente ha sido investigada desde la perspectiva del derecho, analizando, debatiendo y sancionando diferentes leyes que garanticen el acceso. No obstante, éste se basa en dos pilares básicos fundamentales, como son la normativa que lo regula y garantiza y la parte práctica que debe complementarse con esta legislación asegurando la disponibilidad y el fácil acceso. Según Pavón Valencia "la accesibilidad, dentro de la actividad archivística es la factibilidad o posibilidad de consultar los documentos de archivo, la misma que generalmente está determinada por una norma específica, el control archivístico y el estado de conservación de los papeles"³. Por lo tanto la investigación trató de orientarse desde una mirada archivística, donde el campo de acción comprende la planificación, conservación, organización y servicios archivísticos. Estos servicios son inherentes a la misión de un archivo, que es poner al alcance de los usuarios la documentación que contiene. Finalmente para que esta misión se pueda llevar a cabo con eficiencia es preciso que el personal que se desempeña en el archivo se encuentre capacitado para aplicar las técnicas que permitan

¹ Decreto Nacional N° 1172/03 Reglamento General de Audiencias Públicas para el Poder Ejecutivo Nacional (2003) Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial de la República Argentina.

² Decreto Provincial N° 1169/05 Reglamento General de acceso a la información pública para el Poder Ejecutivo Provincial (2005) Paraná, Argentina: Boletín Oficial.

³ Pavón Valencia, J (1996) los servicios archivísticos en, Instituto Panamericano de Geografía e Historia: Nuestra Palabra; textos archivísticos panamericanos publicación IPGH N° 492, Lima, Perú.

recuperar eficientemente el documento y la información en ellos contenida.

En el gráfico 1 se presentan los pilares donde se asienta el acceso a la documentación pública.

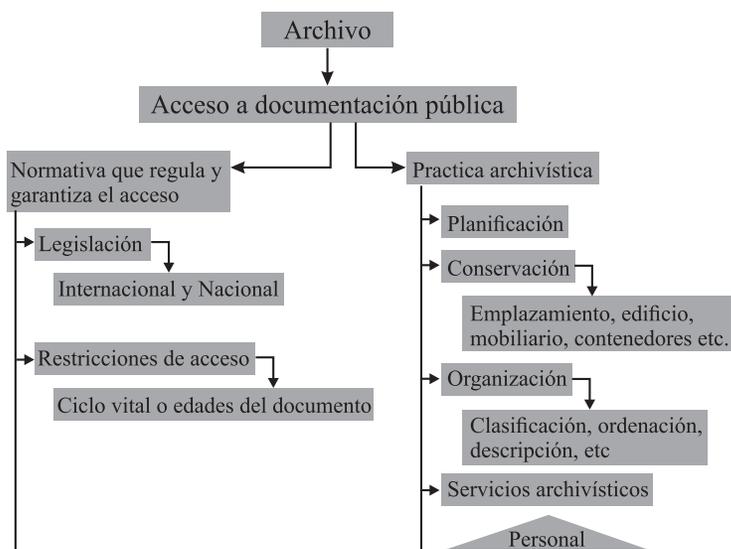


Gráfico 1: Pilares para el acceso a la documentación pública.

Por lo antedicho, la propuesta indagatoria se centró en el acceso a la documentación en soporte papel custodiada por los archivos públicos en la ciudad de Paraná, por lo que el propósito fue describir las condiciones de conservación, organización y de resguardo de los mismos, específicamente en 2011, que es cuando se lleva a cabo el proyecto. También se explicitaron las características técnicas y profesionales del personal encargado del resguardo de los documentos públicos y las políticas documentales desarrolladas para garantizar el acceso a estos documentos. De este modo, además de las condiciones, se determinaron los facilitadores o los obstáculos para dicho acceso.

El planteo de las hipótesis de trabajo, en término de posibles respuestas al problema de investigación - la accesibilidad a la documentación en los archivos públicos- orientaron la búsqueda de los referentes empíricos, necesarios para su comprobación, y que fueron contemplados tanto en la

ficha técnica, como en las entrevistas semiestructuradas. Entonces, las variables más significativas que se expusieron en el problema de investigación y que posibilitaron la formulación de estas hipótesis fueron: conservación de los archivos, la organización de los fondos documentales, los recursos humanos y los servicios a los usuarios.

En términos metodológicos, la investigación descriptiva combinó la lógica cuantitativa y la cualitativa, ya que complementó el relevamiento archivístico realizado a 30 archivos, mediante ficha técnica y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los responsables del resguardo documental. Por lo que el diseño de campo se realizó en base a los datos que fueron recolectados a través de las técnicas de observación directa y la entrevista. La ficha técnica fue elaborada teniendo en cuenta en primer lugar el informe técnico propuesto en la cátedra Práctica Profesional I, y otros aspectos de la Guía para la elaboración de un diagnóstico de conservación en archivo, de Marie Vander Meeren.

El universo de estudio se conformó con 75 archivos públicos. Se trató de una muestra estratificada por cuanto se dividió el universo de los archivos públicos en los distintos poderes del Estado provincial y el Poder Ejecutivo en cada ministerio, tomando así una muestra representativa de cada uno de ellos. Se sumaron a esa muestra cuatro archivos pertenecientes al municipio paranaense. Otro criterio fue tomar un conjunto de archivos intermedios y permanentes que concentran la documentación de toda la institución. De los 39 archivos públicos seleccionados, 9 contestaron a la solicitud denegando el acceso. De modo que la muestra quedó conformada finalmente con 30 archivos.

Aproximaciones conceptuales acerca de:

a) Archivo y documento

Marta Z. Rufeil⁴ en su manual de *Teoría Archivística y Glosario* expone algunas perspectivas de autores que se han dedicado a reflexionar sobre archivo; por lo que para Aurelio Tanodi (1961)⁵ el término refiere a "las secciones de entidades y las instituciones que reúnen, conservan, ordenan,

⁴ Rufeil, M. (2009). Manual de teoría archivística y glosario. (1ed). Córdoba: Brujas. Pág. 76.

⁵ Tanodi, A. (1961). Manual de Archivología hispanoamericana. Teorías y principios. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Pág.8

describen, administran y utilizan la archivalfía y eventualmente los documentos históricos".

Por su parte, para Manuel Vazquez⁶ "archivo es la institución o la dependencia de una institución que procesa documentos de archivo con el fin de utilizarlos como recursos y patrimonio al servicio de sus creadores, de los ciudadanos y de la comunidad donde se encuentran".

Mientras, Antonia Heredia Herrera⁷ sostiene que el "archivo es uno o más conjuntos de documentos sea cual sea su fecha, su forma y soporte material, acumulados en un proceso natural por una persona o institución pública o privada en el trascurso de su gestión, conservados, respetando aquel orden, para servir como testimonio e información para la persona o institución que lo produce, para los ciudadanos o para servir de fuente de historia".

Los archivos están formados por documentos, ya que tal como afirma Vazquez⁸ "el documento de archivo es un soporte modificado por un texto a él adherido que surge como resultado de una actividad administrativa y tiene como fin impartir una orden, probar algo o transmitir una información útil para un trámite". En otras palabras son registros de información y testimonio de la actividad del hombre, independientemente de su soporte físico, tienen la finalidad de informar, un sujeto cualquiera puede asentar una información, noticia o conocimiento, con intención de transmitirla a uno o más usuarios. Generalmente son la masa a eliminar una vez cumplida su vigencia. Ejemplos: cartas, notas, telegramas, circulares, informes, etcétera.

Por otra parte, los documentos son utilizados para testimoniar. La autoridad asienta o acepta una afirmación, de modo que haga fe o tenga valor legal, son simultáneos al hecho, también denominados coproductores. Si el documento deja de existir carece de validez el hecho. Ejemplos: los registros del estado civil, de la propiedad, de patentes, de graduados de la universidad, los documentos de los escribanos y notarios, los testimonios certificados por la policía, etcétera.

⁶ Vazquez, M. (1997). Introducción a la archivología. Guía de estudio. Santafé de Bogotá (Colombia), Archivo General de la Nación de Colombia: [s.n] Pág. 67.

⁷ Heredia Herrera, A. (1993). Archivística General. Teoría y práctica. (6ta ed.) Sevilla: Diputación Provincial. Pág.59.

⁸ Vazquez, M. (1993). Introducción a la Archivología, guía de estudio. Córdoba: [s.n] Pág. 28.

Otra función es la de disponer. La autoridad asienta su voluntad con intención de ser obedecida, son anteriores al hecho, los originales son de guarda permanente. Ejemplo: leyes, decretos, resoluciones, ordenanzas, bulas papales, etcétera.

b) Accesibilidad Documental

A partir del año 2000, numerosos países de América Latina y de Europa abordan fuertemente el problema de la legislación sobre el derecho a la información y consecuentemente de la restricción sobre la accesibilidad documental. El derecho a la información es un derecho humano reconocido en pactos y tratados internacionales, y regulado hacia el interior de los Estados firmantes. Las restricciones de acceso a estos documentos, dentro del marco legal, son excepcionales y reglamentadas por razones de seguridad nacional y de protección a la integridad personal. En este sentido, al considerar las restricciones de orden práctico se habla de la accesibilidad documental como la condición de estar disponibles a la consulta pública.

Luz Alba Chacón de Umaña⁹ explica que la accesibilidad desde el punto de vista legal depende de cada país. Para que exista una eficaz accesibilidad no basta con disponer del marco legal respectivo, también será necesario que la documentación esté muy bien reunida, bien clasificada y muy bien ordenada, tener una descripción completa y expedita, que el estado de conservación de la documentación sea óptimo, ya que su mal estado físico restringe el acceso, que el horario en las áreas de consulta sea amplio y que éstas cuenten con las comodidades mínimas para satisfacer las demandas de los usuarios. Más aún, que el personal que atiende a los consultantes tenga la preparación necesaria de tal manera que responda a las inquietudes y requerimientos de aquellos.

En este aspecto autores como Michel Duchein¹⁰ han sistematizado los diferentes obstáculos que en el plano de lo jurídico y práctico se presentan cuando se trata de la accesibilidad. Estos obstáculos pueden ser legales o jurídicos cuando comprenden la necesidad de proteger la seguridad del Estado

⁹ Chacón de Umaña, L. (1994) La Accesibilidad a los documentos administrativos, Lima: [s.n] página 26.

¹⁰ Duchein, M. (1983). los obstáculos que se oponen al acceso, a la utilización y a la transferencia de la información conservada en los archivos. un estudio RAM. Programa general de la información y UNISIST, Paris: [s.n]. Pág. 53.

y sus relaciones multilaterales, el derecho al respeto a la vida privada, la propiedad intelectual, el secreto industrial y comercial. Mientras que los obstáculos de orden práctico alcanzan la necesidad de tomar medidas para la conservación de los documentos evitando su excesiva manipulación, el inconveniente de los servicios y la falta de equipamiento para los archivos (salas de consulta, vigilancia, horarios, etcétera) como así también la inexistencia de máquinas lectoras para documentos audiovisuales, además, la insuficiencia de locales y de depósitos para archivo y la desorganización de los fondos documentales.

De la misma manera, el Programa Memoria del Mundo¹¹ fomenta el acceso universal y democrático al conjunto del patrimonio documental, considerando que los principios y estrategias de preservación y acceso son fundamentales para su protección y promoción. Como condición previa, indispensable de la preservación, se considera la organización, el control de las condiciones de almacenamiento, la codificación numérica y la microfilmación como medios para proporcionar el acceso universal, contribuyendo así a su preservación, incluyendo además el grado de profesionalismo como pilar fundamental para identificar los diferentes problemas que se puedan presentar.

c) La conservación en los archivos

Con relación a este aspecto de suma importancia para garantizar el acceso a los archivos, Carmen Crespo y Vicente Viñas¹² distinguen dos áreas bien diferenciadas y a su vez complementarias en la conservación como son, por un lado, las medidas para evitar el deterioro de estos documentos (medidas preventivas o preservativas) y por el otro, el tratamiento directo de las piezas afectadas por cualquier tipo de degradación o deterioro (medidas curativas o restauración). Estos autores sostienen que "la conservación preventiva de nuestros documentos en papel depende, pues, del modo en que se hallen protegidos de las múltiples causas degradantes. Dicha protección incluye los locales donde estos documentos se alojan (archivos), las instalaciones interiores de los mismos, la protección física inmediata y los controles ambientales y de otro tipo al que están sometidos.

¹¹ Ray Edmondson (2002) Memoria del mundo: directrices (edición revisada). Paris: UNESCO. Pág. 10-12.

¹² Crespo y Viñas (1984) La Preservación y Restauración de documentos y libros en papel: un estudio del RAMP con directrices. Paris: UNESCO. Pág.27-28.

d) La organización del archivo

Para Cruz Mundet¹³ organizar el fondo documental de un archivo consiste en dotarlo de una estructura que reproduzca el proceso mediante el cual los documentos han sido creados. Pero además, atendiendo a la función primordial que es la de informar, debe facilitar la localización de los documentos y proporcionar con su estructura organizativa la información suficiente para orientar la búsqueda con acierto, con exclusividad, sin ambigüedades de ningún género. Es decir, todas y cada una de las unidades archivísticas. La organización de un archivo según este autor, consiste en aplicar una serie de tareas vinculadas entre sí tales como: clasificar, ordenar y elaborar un cuadro de clasificación. Además de la descripción, porque es una derivación inevitable de la organización, y una tarea primordial para servir el documento.

La instalación de los documentos en el depósito, de acuerdo con el autor trabajado, es una tarea íntimamente relacionada con la organización del fondo documental y reside en la ubicación física mediante unidades de instalación, ya sean, legajos o encuadernaciones, como contenedores primarios para luego ubicarlos en otras unidades de conservación, cajas, protegiendo a los documentos de los agentes nocivos (luz, polvo, insectos, etcétera) y finalmente colocarlos en un mobiliario adecuado. Antes de introducir un documento en su correspondiente protector debe identificarse y señalizarse, a fin de saber cuál es su ubicación física, otorgándole un código que haga referencia a esa unidad de instalación que lo contiene. De la misma manera, se deben señalar módulos y espigas, para que la localización física del mismo dentro del depósito sea tan simple como inequívoca.

Como se marcó precedentemente, la descripción documental es la culminación de la organización de los fondos documentales, y una tarea primordial para servir el documento. Jorge Jiménez y Esteban Cabezas¹⁴ entienden el proceso de descripción como un conjunto de principios y técnicas que se han desarrollado en los últimos 100 años para ser aplicadas en diferentes fondos documentales de origen público y privado. Además especifican que la descripción es una actividad archivística que debe ser

¹³ Cruz Mundet, J. (1996) Manual de archivística (2da ed.) Madrid: Fundación German Sanchez Ruipérez, Pirámide. Pag. 229.

¹⁴ Jiménez y Cabezas (1999). La descripción archivística y su aplicación en documentos particulares: el caso del Álbum de Figueroa Ponencia presentada en la II Jornada de Investigación de la Vice rectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.

realizada en forma conjunta a la ordenación con el fin de ayudar en la consulta tanto a usuarios externos como a la administración productora y para facilitar al archivista el control y administración de la documentación. La definen como aquel proceso que busca transmitir la información y los rasgos más sobresalientes presentes en un documento a través de una idea general, producto del análisis y la síntesis, que permitirá ver sus partes o propiedades por medio de palabras y términos normalizados.

e) Personal de archivo

María Elvira Sillera¹⁵, profesora de Biblioteconomía y Documentación en Barcelona, habla de la formación básica y la formación permanente o continua afirmando que son, en cualquier profesión, uno de los aspectos más importantes, ya que constituyen la base de la realización correcta del trabajo correspondiente en el futuro. Actualmente, la actividad humana normal genera un volumen mucho más elevado de documentos que en el pasado y resulta mucho más fácil y rápido fijar y copiar la información en diferentes tipos de soportes, haciendo más necesaria que nunca la presencia de profesionales con formación específica, quienes puedan facilitar la correcta organización, conservación y por tanto utilización de los documentos, además de expertos en la gestión de documentos y/o administración de archivos.

De igual modo, Alicia Casas de Barrán¹⁶ asegura que el principal recurso para el buen funcionamiento de un servicio archivístico es su personal, afirmando que no es suficiente tener recursos económicos, tecnológicos y aún normativos si los recursos humanos con que se cuenta no tienen formación archivística. Se debe considerar que la misión de los archivos es justamente la conservación de los acervos documentales y servicio de los mismos a quienes lo requieran, y esa capacidad está estrechamente relacionada con la formación profesional acreditada por el archivero.

Antecedentes relacionados con la temática

Analizando nutridos trabajos presentados en congresos que se realizaron

¹⁵ Ruiz Rodríguez, A et al. Manual de Archivística: Archivos, Ética y Formación Profesional. Madrid: Editorial Síntesis. Pág. 328.

¹⁶ Casas de Barran, A (1996) Nuestra Palabra; textos archivísticos panamericanos: Personal de Archivos, formación profesional integral. Publicación IPGH N° 492, instituto Panamericano de Geografía e Historia, Lima, Perú. Pág. 183.

en diferentes puntos de la República Argentina, donde han confluído profesionales del exterior y de todo el país, se encontró una investigación sobre Archivos Europeos¹⁷. La problemática es tratada desde la perspectiva del ejercicio del derecho a la información administrativa, partiendo del supuesto que existen los requisitos fundamentales para su acceso, como son organización, conservación, plazo de guarda, etcétera. Analiza la evolución de los reglamentos referidos a la libertad de información y acceso a los documentos oficiales, haciendo un recorrido durante diez años (1992-2002) por la reglamentación, mostrando cómo fueron creadas, su evolución, cómo se fueron estableciendo plazos para la desclasificación de los documentos confidenciales, etcétera. Concluye en que no existe un sistema ideal de acceso a los documentos y que quizás, el mejor sería el que realiza un justo y viable equilibrio entre transparencia y secreto.

Además, es oportuno mencionar otro trabajo que propone mostrar un proyecto de ley como principio de una legislación de archivos en la República Oriental del Uruguay. Se trata de Derecho a la Información y Acción de Habeas Data¹⁸, que propone la reglamentación del derecho a la información. Ese derecho no se encontraba debidamente contemplado en el ordenamiento uruguayo. El trabajo parte del art. 18° de la Declaración Universal de los Derechos, pero focalizándolo en la información, procurando consagrar expresamente un mecanismo que reglamente ese derecho y su garantía. Pretende dotar a los habitantes de una herramienta de defensa, que es la acción judicial de Habeas Data, es decir la posibilidad de recurrir a los tribunales cuando se entienda violentado el derecho a la información.

El derecho sobre Acceso a la Información Pública está consagrado en la Constitución Nacional de la República Argentina y contemplado en el art. 13 de Constitución de Entre Ríos y específicamente en los decretos 1.172/03 (nacional) y 1.169/05 (enterreriano).

En el marco del proyecto Accediendo a lo público, conociendo lo nuestro,

¹⁷ Vela, S. (2006) Acceso y archivos: Hacia una armonización normativa; El caso Europeo Andorra. Ponencia presentada en el VI Congreso de Las Américas, San Juan, Argentina.

¹⁸ Casas de Barrán, A. (2003) Habeas Data: Derechos de los ciudadanos Uruguay. Ponencia presentada en el III Congreso de Las Américas. Córdoba, Argentina.

la fundación GEOS¹⁹ invitó a organizaciones y particulares de Latinoamérica y en especial de la República Argentina a participar de un intercambio de experiencias y aprendizajes en torno al libre acceso a la información pública.

Todas estas experiencias sobre el derecho de libre acceso a la información pública fueron recopiladas y sistematizadas para luego ser plasmadas en el documento llamado *Banco de experiencias en acceso a la información pública. Recopilación de Casos*.

En otra convocatoria por parte del Voluntariado Universitario correspondiente al año 2008, se puede destacar el aporte de alumnos de la Universidad Autónoma de Buenos Aires (UBA) que monitorearon el cumplimiento de las normas de acceso a la información en el Poder Ejecutivo Nacional y los tres poderes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el fin de achicar la brecha entre las normas y las prácticas de acceso a la información en la Argentina²⁰.

Para resaltar otras formas de accesibilidad documental que simplifican la consulta y abren nuevas posibilidades a los archivos, se presenta un trabajo de investigación donde se plantea el acceso a la información digital, considerando los acervos documentales como organizados, en óptima guarda y al resguardo de personal capacitado, para implementar un programa único de archivo, PUA, en todos los juzgados federales del país²¹.

Otra modalidad relacionada con la accesibilidad documental es la clasificación de la documentación en leyes, decretos, resoluciones ministeriales, expedientes y demás documentos con carácter de secretos, confidenciales o reservados, regulados por una legislación que los clasifica, negando su acceso y publicidad. Una investigación que se inició en el Departamento Archivo Intermedio, dependiente del Archivo General de la Nación, muestra un problema de profunda gravedad, teniendo en cuenta que si un documento es clasificado, deberá ser de valor histórico, y aunque no lo fuera debería existir un tiempo en el cual ese documento pueda ser

¹⁹ Fundación GEOS. (2006) Banco de experiencias en Acceso a la Información Pública. Córdoba, Argentina.

²⁰ Coreti y Zommer. (2008) Acceso Público a la información y Comunicación. Proyecto de voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

²¹ Fernandez, Nastasi y Solowiez. (2008) Organización de archivos Judiciales, Nacionales y Federales, Gestión, Lógica y Acceso a la Información. Ponencia presentada en el VI Congreso de Las Américas, San Juan, Argentina.

consultado (entre la clasificación y la destrucción)²².

En Entre Ríos, en 1984, se llevó a cabo un curso de capacitación archivística, organizado en la ciudad de Paraná. Los conocimientos difundidos en el mismo permitieron a los 208 inscriptos realizar un relevamiento de los archivos provinciales. Se utilizó como referencia un cuestionario elaborado por el doctor Gunnar Mendoza para realizar relevamientos en archivos latinoamericanos y difundidos por la UNESCO. Este cuestionario presenta aspectos principales de los contenidos archivísticos, como su condición edilicia, equipamiento, presupuesto, personal, etcétera. Se relevaron archivos tanto públicos como privados. La información recabada fue registrada en una publicación, aunque, sin conclusiones definitivas²³.

La temática sobre acceso a la información pública fue tratada en la Convención Constituyente de Entre Ríos realizada en el año 2008, donde se presentaron numerosos proyectos, incluyéndose en sus principales reformas el Acceso gratuito e informal a la Información Pública. No obstante ello, no se ha avanzado en organizar y conservar el patrimonio documental.

En la ciudad de Paraná, se destaca un reciente trabajo de investigación donde la problemática sobre accesibilidad es abordada en relación al derecho de la información y la realidad de los trabajadores de prensa²⁴. En ella se plantea como objetivo, dilucidar el lugar que tiene el derecho a la información en la vida social sobre la base del estudio de quienes intervienen en la relación comunicacional y a través de la indagación de los derechos según la forma particular que el derecho a la información adquiere en el Estado-Nación Argentino, entendido como marco de garantía para la supervivencia tanto del individuo como de la sociedad.

Como cierre de estos antecedentes se puede señalar que la problemática de la accesibilidad documental, fundamentalmente en la Argentina, se aborda desde las restricciones que se encuentran en el marco legal en lo que se refiere a la consulta pública. Mientras no se consieran las restricciones de

²² Nazar, M (2008) La accesibilidad documental en la Argentina y sus limitaciones legales: Los documentos secretos en la Argentina. Ponencia presentada en el VI Congreso de Las Américas, San Juan, Argentina.

²³ Arévalo Jordán V. (2007) Situación de los Archivos Públicos de la Provincia de Entre Ríos; En Arévalo Jordán V, Cuadernos de Archivística. Del Sur (2da. ed) Santa Fe, Argentina: Vhaj. Pág. 24-38.

²⁴ Bracco, J. (2006) Derecho a la información y relaciones periodistas/empresas en medios de Paraná, tesis académica no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

orden práctico como organización y conservación de los fondos documentales, recursos económicos, personal, etcétera.

Aspectos metodológicos

Análisis e interpretación de la información:

Para el análisis e interpretación de la información recabada en los archivos públicos se tomaron como referencia los tres autores mencionados anteriormente en el punto b) sobre accesibilidad documental, que exponen tanto los obstáculos como los requisitos para acceder a la documentación. Dicho de otra manera, estos requisitos se pueden agrupar en conservación documental en los archivos, organización de los fondos documentales que custodian, personal capacitado para desarrollar las diferentes actividades archivísticas que permitan recuperar eficientemente el documento. La información se presentó según el modelo de relevamiento incluido en la ficha técnica.

El procesamiento y análisis de la información se hizo mediante la confección de dos matrices de datos. En la primera se registraron los aspectos generales logrando una caracterización general de los archivos. Mientras que la segunda permitió la construcción de un diagnóstico situacional de los mismos. Este análisis se complementó con la información obtenida de las entrevistas a los referentes institucionales.

Particularidades que presentan los archivos públicos de la ciudad de Paraná:

El ciclo vital refiere a la instancia en que se encuentran los fondos documentales, constatándose que el **93%** resguarda documentación de la etapa intermedia²⁵. Por otra parte se observó que el **86%** de éstos posee documentación activa²⁶.

Con relación a la legislación archivística vigente, que tiene que ver con

²⁵ Etapa intermedia: refiere a los fondos documentales que se deben conservar aunque haya finalizado el trámite porque se encuentran vigentes para obligar, testimoniar o informar, Igualmente, una vez finalizada su vigencia es necesario retener el documento por precaución, dependiendo de los plazos que fije la Ley para cada tipología documental.

²⁶ Documentación activa: refiere a la clasificación de la documentación según el uso que se hace de la misma.

el procedimiento administrativo, las transferencias, y los expurgos entre otros aspectos, se advirtió que el **80%** no implementa la Ley Provincial de Archivo N° 7.452²⁷.

El **69%** de los archivos públicos no cumple con el procedimiento de valorar, seleccionar y eliminar la documentación una vez finalizado el plazo precaucional, generando un grave problema de espacio para su almacenamiento y de personal capacitado para su preservación, organización y descripción.

El **72%** de los archivos públicos posee *usuarios internos y externos*. En cuanto a la frecuencia de consulta, el **86%** brinda documentos diariamente. Dentro de los servicios que proporcionan estos archivos, el **59%** no reproduce el documento solicitado por los usuarios y el **69%** lo sirve en calidad de préstamo. En lo relativo a los horarios de consulta se pudo apreciar que el **90%** de estos archivos brinda los servicios en horarios limitados al funcionamiento de la administración pública.

Acerca de la conservación documental en los archivos públicos:

La conservación documental comprende dos aspectos bien diferenciados y complementarios como son todas las medidas preventivas o preservativas y las medidas curativas o restauración. En este sentido se concentró la atención en los métodos preventivos que afectan el entorno de la documentación, abarcando desde donde se instala un archivo hasta el contenedor que lo resguarda, ya que la actividad de restauración no se detectó en ningún archivo relevado.

El análisis de los aspectos tanto de emplazamiento, el cual se refiere al terreno donde se instala un archivo, como el de la construcción de un edificio destinado a archivo, se realizaron de manera muy general, ya que en estas categorías se pudo constatar que solamente un archivo público de la ciudad de Paraná utiliza materiales idóneos para proteger la documentación de los agentes nocivos, en este caso se trata de un sistema contra la humedad en el depósito, mientras que en los demás archivos relevados no se detectaron estas características. Es decir, que los suelos, paredes y techos no tienen resistencia al fuego, sus áreas no cumplen con las condiciones de aislamiento térmico y acústico, igualmente los sistemas de ventilación no cuentan con

²⁷ Ley N° 7452/1984, Denominación del Archivo General de la provincia de Entre Ríos; Argentina. Publicado en el boletín oficial N° 18.295 de 17 de enero de 1985.

filtros para evitar el ingreso de la polución atmosférica. Asimismo, el cálculo de estructura del edificio no corresponde con las funciones de un archivo.

La conservación en los archivos también toma el aspecto infraestructura, específicamente, la ubicación de los mismos dentro de la institución. Se encontraron 6 archivos localizados en subsuelos, 20 en planta baja y 11 en planta alta. Los inconvenientes que posee la ubicación en subsuelos son la humedad, la falta de control ambiental y la escasez de medidas de seguridad. Con relación a la ubicación en planta alta, se puede decir que el riesgo se encuentra relacionado principalmente con la resistencia mecánica que posee y las dificultades para el acceso, ya que no cuentan con ascensores, ni rampas para su ingreso.

Con respecto a las áreas o dependencias que contienen los archivos públicos, el 86% tiene las dependencias integradas con el depósito o lugar de almacenamiento de la documentación. Esta situación no permite proteger de todo riesgo la documentación que alberga ni brindar comodidad y seguridad a los que trabajan y a los usuarios.

El 86% de los archivos públicos no realiza controles ambientales que permitan vigilar los factores que inciden en los documentos provocando serios deterioros: ellos son luz, temperatura, humedad y contaminación atmosférica, siendo estos aspectos, significativos para preservar el acervo documental.

Se analizaron también las medidas de seguridad de los archivos, referidas primeramente a la seguridad física de los fondos documentales que custodia., El 83% de los archivos públicos cuenta con seguridad, ya sea con afectación de personal o refuerzo de las cerraduras. En segundo lugar se habla del control del fuego que también corresponde a las medidas de seguridad, debido a que el material de archivo es de fácil combustión y es imprescindible disponer de los medios de detección. Se advirtió que únicamente el 10% de los archivos públicos cuenta con detectores de incendio y el 59% posee extintores para combatirlo. Finalmente como medida de seguridad ante una situación de peligro o emergencia (incendio, derrumbes, inundaciones, etcétera) todo el personal de una institución debe estar preparado para actuar y enfrentarla. En la investigación realizada lamentablemente se corroboró que ninguno de los archivos relevados posee un plan para actuar ante una emergencia.

Cerrando el análisis con respecto a las medidas de seguridad, se puede aseverar que el 97% de los archivos públicos no tiene las medidas de seguridad suficientes que le permita actuar en tiempo y forma ante una emergencia.

Es sabido que los insectos, roedores y otras pestes pueden causar diversos

tipos de manchas, desgastes, perforaciones y hasta la destrucción del documento. Las actividades para controlar estas plagas lo realiza el 69% de los archivos públicos. De igual modo, la limpieza es el ABC de la conservación documental, ya que la suciedad atrae la presencia de bibliófagos y de otros depredadores que, a su vez, ocasionan más suciedad. No obstante, estas medidas prácticamente no son tomadas en cuenta por muchos de los archivos públicos, más específicamente el 52% realiza limpieza frecuente.

Para concluir el aspecto infraestructura, se puede decir que el minucioso análisis permitió comprobar que las características estructurales de los locales utilizados como depósito, no cumplen con los mínimos requerimientos de seguridad establecidos para la correcta preservación documental.

El 69% de los archivos públicos se encuentra en estado regular evidenciado en la escasez de medidas de seguridad, tales como prevención contra incendios, salidas de emergencias, carencia de controles ambientales y el limitado espacio destinado al archivo de la documentación y el desarrollo de las actividades. Los archivos ubicados en planta alta, además del difícil acceso, no cumplen con las normas generales de construcción.

En lo que hace al mobiliario, se encontraron estanterías metálicas, con sistema tradicional, y el denso, archivadores, planeras, armarios de madera y de metal y estantes de madera amurados a la pared. Si bien el mobiliario existente en su mayoría (55%), cumple con las características de diseño y calidad de materiales, es mínimo el porcentaje (27%) que se mantiene en buenas condiciones físicas para almacenar de manera segura y sólida la documentación y sus contenedores. En el mismo sentido, solamente el 17% de los archivos públicos posee la cantidad necesaria para contener los fondos documentales que custodia. La distribución espacial de los mismos, no permite identificar rápidamente el documento, además del desaprovechamiento del espacio disponible.

Entre los contenedores utilizados en los archivos públicos se visualizaron legajos, biblioratos, encuadernaciones, atados, paquetes, bolsas y cajas de diferentes tamaños y calidades. Esto determina que las unidades encontradas no cumplen con las exigencias que establecen las normas archivísticas de conservación en cuanto a tipo, formato y calidad. El uso de materiales inapropiados atenta contra el propósito de resguardar el documento.

En relación con la organización de los fondos documentales:

Retomando los requisitos expuestos anteriormente para lograr una eficiente accesibilidad documental, se analizó la organización de los fondos

documentales custodiados por los archivos públicos de la ciudad de Paraná.

En los archivos relevados se pudo comprobar que, en general no se cumplen con todas las actividades archivísticas que proporcionen una organización que permita acceder y recuperar el documento y su información de manera eficaz. Aunque la mayoría de los fondos documentales poseen una clasificación definida, en muchos casos no unifican criterios para ordenar la documentación, más aún, los descriptivos que poseen no facilitan el acceso al documento ni el control del acervo que custodian.

En el mismo sentido, utilizan diversas formas de señalización, lo cual complica la ubicación del documento. El relevamiento también comprendió archivos que no se encuentran conformados como tal, sino que constituyen un depósito de documentos almacenados de la manera que van llegando desde las diferentes áreas, donde no se detectó ninguna técnica archivística para localizar la documentación.

La formación, perfeccionamiento e idoneidad del personal de los archivos es lo que lo acredita para brindar un buen servicio a los diferentes usuarios. Por lo tanto también constituye un requisito fundamental para lograr una eficaz accesibilidad documental.

La categoría recursos humanos informó esencialmente sobre dos aspectos: formación técnico-académica y capacitación. Se pudo observar que el 73% de los archivos públicos no cuenta con personal formado técnica y académicamente. Dada esta no formación específica del personal que trabaja en los archivos públicos se indagó sobre algún tipo de capacitación específica de acuerdo a la función que desempeñan (archivística), constatando en forma alarmante que el 70% no se capacita de ninguna manera.

Complemento metodológico para el análisis:

A los fines de complementar el análisis de los archivos, en los aspectos expuestos anteriormente, se incorporó la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas aplicada a los referentes institucionales.

Se indagó los motivos por los cuales el personal que no posee formación académica en la materia no realiza capacitación archivística, ya que en los últimos años desde la Facultad de Ciencias de la Gestión, la carrera de Archivología ha ofrecido diferentes capacitaciones. La mayoría respondió que no concurrían "porque no se realizaban en horario de trabajo". Otro motivo fuertemente presente fue que "la institución no se hacía cargo de los gastos".

El interrogante planteado para entender la importancia que le otorgan al resguardo de la documentación en los archivos públicos fue: "Según usted,

¿cómo evalúa la importancia que tienen los archivos públicos para la sociedad"? Todos los entrevistados respondieron que "son muy importantes" y cada uno destacó la utilidad que aporta "su" archivo prestando servicios a los diferentes usuarios, que en definitiva pertenecen a la sociedad.

Al momento de identificar las políticas documentales que desarrollaban para garantizar el resguardo y consecuentemente el acceso a los documentos públicos custodiados, la respuesta mayoritaria fue que "los recursos son escasos, tanto los materiales, económicos como así también los humanos".

Acerca de la accesibilidad documental, se indagó sobre la normativa para acceder a la documentación y las dificultades para implementarla. De acuerdo a las respuestas dadas, solo seis archivos públicos implementan sin inconvenientes memorándum emanado por la institución. Los demás se guían por órdenes verbales de superiores o de quienes dirigen la institución.

Para conocer su posición sobre el acceso práctico se plantearon dos interrogantes: ¿Localiza en forma inmediata la documentación requerida por los usuarios? ¿Considera que se encuentra disponible la documentación en caso de ser solicitada cuando no se encuentra personal del archivo? Al primer interrogante la mayoría contestó que "sí". Por el contrario, para el segundo se expresaron sinceramente, "no, dado que solamente nosotros conocemos donde se encuentra tal documentación..."

Algunas conclusiones y sugerencias:

La presentación de las conclusiones está encausada por el propio planteo de las hipótesis.

Todos los aspectos referidos a conservación señalados en el análisis repercuten indefectiblemente en la documentación creando obstáculos para su acceso. Por consiguiente se está en condiciones de señalar que el estado de conservación de los archivos públicos en la ciudad de Paraná determina el acceso a la documentación pública que contienen.

Sobre el segundo supuesto trabajado, puede decirse que la desorganización de los fondos documentales custodiados por los archivos públicos en la ciudad de Paraná restringe el acceso a los mismos.

En cuanto al tercer supuesto de trabajo se advirtieron dos argumentos de parte de los responsables para justificar las situaciones encontradas. Los que no se sienten responsables, objetan que les pagan como a un empleado más o que están cansados de no recibir respuesta de parte de los superiores, entre otras cuestiones. Y por otra parte, los que efectivamente buscan la forma de solucionar los problemas que se presentan, capacitándose y

perfeccionándose para garantizar la preservación del acervo documental que custodian. Estos han sido algunos de los aspectos que permiten comprobar que el perfil técnico y profesional de los responsables de la custodia de los archivos no se relaciona con la idoneidad requerida para el resguardo documental.

Con relación al último supuesto, las políticas documentales desarrolladas en los archivos públicos para garantizar el acceso a la documentación requerida por los usuarios no son suficiente. La misma parece ser validada a partir de la opinión de los referentes institucionales que indicaron que no aplicaban políticas documentales porque "los recursos son escasos, tanto los materiales, económicos como así también los humanos".

En línea a reconocer algunos obstáculos para el acceso a la documentación en soporte papel que custodian los archivos públicos, se señalan:

- Escasez de medidas preventivas que garanticen la conservación documental.
- Desorganización de los fondos documentales.
- Carencia de registros que permitan la ubicación topográfica del documento dentro del depósito.
- Desconocimiento de la totalidad del acervo que custodia el archivo.
- Insuficiencia de recursos materiales y humanos.
- Falta de personal formado y ausencia de capacitación sistemática.
- Inexistencia de procedimientos normalizados para el desarrollo de las actividades.
- Inadecuada distribución espacial del mobiliario y coexistencia con elementos en desuso dentro del depósito.
- Incorrecto almacenamiento de la documentación.
- Ausencia de políticas documentales que permitan plantear objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Finalmente, puede decirse que revertir estos obstáculos debería formar parte de propuestas de trabajo o sugerencias, que como política institucional desarrollen los organismos públicos encargados de garantizar el acceso a la documentación pública. En este sentido, compartiendo algunas de estas medidas, se hace necesario:

Sugerir un espacio de trabajo, a modo de devolución e intercambio con los diferentes archivos que prestaron su colaboración para este estudio, y que pueden ser ejes para la modificación de las situaciones observadas.

Promover convenios entre las instituciones participantes y la Secretaría

de Extensión de la FCG-UADER- y otras organizaciones nacionales para brindar actividades de capacitación archivística.

Estimular a la dirección de la carrera como a la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias de la Gestión para que se inicien los acuerdos necesarios para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales en los archivos relevados.

Promover un espacio desde la FCG e iniciativa de la dirección de la carrera para la organización de talleres de restauración.

Sugerir la elaboración de cuadernillos con la información recabada en los archivos públicos y las fotos que lo ilustren y respalden, como insumo para su trabajo en las asignaturas de las cátedras pre-profesionales.

ANEXO

Archivos seleccionados para el relevamiento

Poder Ejecutivo

Archivos dependientes de Gobernación

1- Archivo Único de Fiscalía de Estado. (Intermedio). 2- Archivo del Instituto Provincial de Discapacidad (IproDi). (Intermedio). 3- Archivo del Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia -COPNAF. (Intermedio- permanente). 4- Archivo de la Universidad Autónoma de Entre Ríos- U.A.D.E.R. (Intermedio). 5- Archivo de la Secretaría Legal y Técnica de Gobernación. (Intermedio). 6- Archivo de la Secretaría de Energía de la provincia de Entre Ríos. (Intermedio- permanente). 7- Archivo de Energía de Entre Ríos- ENERSA. (Intermedio- permanente)

Archivos dependientes del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación

8- Archivo de la Secretaría Provincial del Trabajo. (Intermedio). 9- Archivo General de la Provincia de Entre Ríos (Histórico Guillermo Saraví). 10- Archivo Administrativo e Histórico de la Provincia de Entre Ríos. 11-

Archivo de la Dirección del Registro de Estado Civil y Capacidad de las Personas. (Intermedio- permanente). 12-Archivo de la Dirección General del Notariado, Registros y Archivos. (Intermedio-permanente). 13- Archivo del Consejo General de Educación. (Intermedio- permanente). 14- Archivo de la Policía de Entre Ríos.

Archivos dependientes del Ministerio de Economía, Hacienda y Finanzas.

15- Archivo de la Dirección General de Rentas- DGR. 16- Archivo de la Dirección General de Personal. (Intermedio- permanente). 17- Archivo del Instituto Autárquico Provincial del Seguro. 18- Archivo de la Dirección General de Catastro. (Intermedio- permanente). 19- Archivo de la Unidad Central de Contrataciones.

Archivos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social, Empleo, Ciencia y Tecnología.

20- Archivo de la Subsecretaría de Promoción y Fomento del Empleo. 21- Archivo del Instituto de Ayuda Financiera a la Acción Social- I.A.F.A.S. (Intermedio- permanente). 22- Archivo General de la Caja de Jubilaciones y Pensiones de Entre Ríos. (Intermedio- permanente) 23- Archivo de Amas de Casa de la Caja de Jubilaciones y Pensiones de Entre Ríos. (Intermedio-permanente)

Archivos dependientes del Ministerio de Salud.

24- Archivo del Ministerio de Salud de la Provincia de Entre Ríos. (Intermedio) 25- Archivo del Hospital San Martín. (Intermedio) 26- Archivo del Hospital Materno Infantil San Roque (Intermedio) 27- Archivo del Instituto Obra Social Provincial de Entre Ríos. (Intermedio)

Archivos dependientes del Ministerio de Planeamiento, Infraestructura y Servicios.

28-Archivo de la Subsecretaría de Arquitectura y Construcciones de Entre Ríos. (Intermedio-permanente) 29-Archivo de la Dirección Provincial de Vialidad. (Intermedio- permanente) 30- Archivo del Instituto Autárquico de Planeamiento y Vivienda-IAPV. (Intermedio- permanente)

Archivos dependientes del Ministerio de Producción

31- Archivo del Ministerio de Producción. 32- Archivo de la Dirección

General de Defensa del Consumidor y Lealtad Comercial. 33- Archivo General de Avicultura y Ganadería.

Poder Legislativo

34- Archivo de la Honorable Legislatura de la Provincia de Entre Ríos. (Intermedio- permanente)

Poder Judicial

35- Archivo del Superior Tribunal de Justicia. (Intermedio- permanente)

Municipalidad de la ciudad de Paraná

36- Archivo Administrativo de la Municipalidad de Paraná. (Intermedio)
37- Archivo Histórico de la Municipalidad de Paraná. (Permanente) 38- Archivo del Concejo Deliberante de la ciudad de Paraná. (Intermedio-permanente) 39- Archivo de Catastro Municipal de la ciudad de Paraná. (Intermedio- permanente)

Tesis de grado: la experiencia como director y algunas sugerencias para ejercer la tarea

Fecha de finalización del artículo: diciembre de 2011

Por Virginia E. D'Angelo Gallino

Sobre la autora

Virginia Ester D'Angelo Gallino es Magister en Gestión de Gobierno y Especialista en Desarrollo Local. Se desempeñó como Rectora de la Escuela Superior de Administración Pública de Entre Ríos; fue consultora residente de TOP; integró el Centro de Evaluación de Políticas Públicas de la Universidad de Palermo. Supervisora de pasantías; directora de tesis, autora y evaluadora de artículos. Coordinó la Diplomatura en desarrollo y gestión local de la Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG) de la UADER. Ha realizado investigaciones y publicaciones en el campo de la política y gestión públicas. Actualmente es Profesora titular ordinaria de Políticas Públicas en la Licenciatura en Administración Pública de la FCG y Coordinadora académica de la Especialización en Gestión del Desarrollo Local y Regional de la misma universidad. Contacto: pursang@arnet.com.ar

Resumen

Este artículo es producto de una ponencia presentada en el Panel "El rol de directores y evaluadores de tesis" en el marco

de las Jornadas "Claves para una tesis de grado" organizadas por la Asociación de Profesionales en Administración (APROA) y la Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Tiene como objetivo identificar algunos aspectos necesarios y a veces problemáticos del proceso de construcción de un informe final de tesis de grado.

Desde la visión de un director de tesis se abordan algunas cuestiones relativas a: los tesistas y sus trayectorias, el contexto institucional, la especificidad de este tipo de pieza comunicacional y algunas consideraciones para tener en cuenta en el futuro.

Palabras clave

Director de tesis, tesis, tesista

Abstract

This article is a product of a paper presented at the Panel "The role of directors and evaluators of thesis" of the meeting "Key to the development of a thesis", organized by the Association of Professionals in Administration APROA and the Faculty of Management Sciences (FCG) of the Autonomous University of Entre Ríos (UADER).

The goal of this paper consists in to identify some aspects that are necessary and sometimes problematic in the process of building a final report of degree thesis.

Since the vision of a director of thesis, some issues are mentioned relating to: the students and their trajectories, the institutional context, the specificity of this type of report and some considerations to take into account in the future.

Key words

Director of the thesis, dissertation, undergraduate student

Introducción

Quiero comenzar felicitando a los organizadores de esta jornada por la elección del tema y por la excelente convocatoria. Comparto con ustedes que la cuestión de la tesis y lo que implica su proceso individual e institucional es un problema recurrente en el nivel de grado y posgrado de universidades nacionales y también de otros países.

Dicho esto, me interesa ubicar este relato en clave histórica porque la problemática que hoy abordamos no es independiente del proceso de construcción de nuestra universidad y de nuestra facultad.

El proceso de fusión inicial y de construcción posterior de esta Institución ha sido duro y complicado y tenemos que estar muy satisfechos de que muy pronto vamos a democratizar la universidad mediante la elección de sus autoridades a través del voto. Esto es un avance muy significativo, enorme, que reportará beneficios directos sobre esta problemática que nos convoca por cuanto se formularán propuestas de políticas institucionales que incidan sobre el proceso de tesis y promuevan el debate acerca de los diferentes aspectos que lo componen.

Quiero dar mi mirada sobre esta cuestión, fundamentalmente a partir de mi experiencia como directora de tesis y como profesora de una cátedra de 4º año de licenciatura. El primer reconocimiento es sobre la complejidad del fenómeno que abordamos, con sus múltiples dimensiones en las que interactúan diferentes actores y factores. Estos fenómenos complejos sólo pueden ser abordados para su análisis por equipos donde estén representados todos los roles y los campos disciplinares intervinientes.

Reconociendo las limitaciones de esta presentación, he priorizado tres cuestiones a las que me voy a referir. En primer término, sobre la relación director/a - tesista; luego, haré algunas reflexiones sobre el proceso de construcción de la tesis y finalmente mencionaré estrategias institucionales que pueden fortalecer estos procesos.

1- La relación director/a - tesista

La identificación de los puntos que se mencionan a continuación puede resultar obvia, pero considero importante su consideración por cuanto contribuye a una mejor relación entre las partes:

- Información sobre tesista y director. El director debe conocer datos del tesista para poder comprender la situación desde la que parte en su trabajo. Debe saber, entre otras cuestiones, estado civil, lugar de residencia, si trabajaba o no, año de inicio de la carrera y finalización del cursado de las mimas, avances sobre la construcción del problema a investigar, disponibilidad para acceder a la información, disponibilidad real de tiempo para leer, desplazarse y redactar, expectativas sobre su tesis, su representación sobre el proceso de elaboración de una tesis de grado, conocimiento de la normativa institucional y del proceso administrativo. De igual forma, el tesista tiene que conocer el sistema de trabajo de su director desde el primer encuentro.

- Relación director-tesista o tesistas; digo tesistas en plural porque algunas tesis se desarrollaron con más de un integrante. En esta relación es central el contrato o acuerdo previo, explicitar lo más claramente posible qué espera uno del otro, por qué se produjo la elección recíproca, cómo será la modalidad de trabajo, cuáles los compromisos asumidos por las partes, cuántos y cómo se organizarán los encuentros entre ambos, si existe la necesidad de contar con un co-director y/o asesores, ya que uno de ellos debe tener experiencia en la investigación científica.

- Funcionamiento del Reglamento de tesis. Es la norma institucional que media y regula el proceso y por lo tanto debe consultarse de manera permanente desde el Seminario de Tesis en 4º año de las licenciaturas. Su lectura y análisis es muy útil porque orienta sobre el proceso tanto de elaboración como administrativo e ilustra en cuestiones de fondo y de forma.

- Sobre el funcionamiento de las áreas o dependencias vinculadas a la realización de tesis. En cuanto al funcionamiento administrativo, mi experiencia me indica que transita por un camino sin dificultades, por lo menos en esta Institución. Advierto más complejidad en las cuestiones académicas por las diferencias que existen sobre los criterios de evaluación, tanto de los proyectos de tesis como de los informes finales y por los diferentes niveles de exigencias.

- Aspectos curriculares: existe una fractura entre las asignaturas vinculadas al objeto de estudio de la tesis y las que abordan con más especificidad el proceso metodológico. Esta distancia se refleja en el proceso de elaboración de la tesis y el director tiene que tender los puentes necesarios para salvar estos abismos. Tenemos la responsabilidad institucional de trabajar y "remediar" estas fracturas, que representan un obstáculo para los alumnos y para que algunos docentes no acepten dirigir tesis concientes de estas carencias.

- Sostengo que la relación director-tesista es asimétrica y no por una cuestión de poder o de conocimiento sino porque el docente tiene una mayor responsabilidad que el alumno en esa relación de acompañamiento¹.

- El universo de aspectos objetivos y subjetivos que inciden en el proceso de la tesis están vinculados con las motivaciones, soportes emocionales y materiales, capacidad para administrar el tiempo, aspectos económicos y

¹ Bleichmar, S. (2010). *Violencia social. Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. 2da. Edición. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

tecnológicos para búsqueda de recursos, lugar de la familia, nivel educativo de sus miembros, antecedentes o representaciones personales y familiares sobre la tesis, distancia física del director, de la institución o de los datos, entre tantos otros. En la mayoría de los casos la familia apoya incondicionalmente pero sin conocer lo que implica el desarrollo de una tesis.

Este universo de subjetividades del tesista y su entorno se relaciona con el universo de subjetividades del director. Poder hacer conciente en la relación estas cuestiones es esencial para un mejor funcionamiento de la misma.

- Retomo lo que recientemente manifestó el Rector de la Universidad de Gral. Sarmiento - Dr. Rinesi - en su exposición en el rectorado de UADER respecto de nuestra responsabilidad como profesores de poner en acto el derecho universal de la educación. Esto implica el compromiso de responsabilizarnos y acompañar a los alumnos, sea cual sea la situación de partida y compartir este trayecto con el tesista.

2- El proceso de construcción de la tesis

Sobre los aspectos subjetivos, tan complejos de analizar, me gustaría profundizar en tres direcciones que Massuco (2007) ha denominado como: trayectorias, reglas de producción y comunicabilidad.

Trayectorias

En general se entiende a las trayectorias como caminos que los tesistas recorren para construir un producto en situación de acompañamiento y cuyo proceso exhibe diferente duración y ritmo, continuidades y discontinuidades, mayor o menor calidad de producción y singularidades propias de cada caso.

Elisa Sarrot², tomando a Boudieu, hace una interesante diferenciación entre la trayectoria modal o modo de trayectoria esperable para un grupo social determinado, de la trayectoria individual, propia de cada sujeto. La trayectoria modal es el conjunto de condiciones objetivas que construye la comunidad científica para el caso de la investigación en general o la universidad para este tipo de investigación puntual que es la tesis.

² Sarrot, E. (2011). Las trayectorias de tesistas egresados de la UADER. Vicisitudes y aconteceres. Presentado en el V Simposio y I Jornada presencial 3T. Comunicación de investigación en curso. Eje: Tesistas. Asesora: Lic. (MSc.) Marfa Elisa Sarrot. Equipo: BARTOLINI Ana Marfa; VIVAS Daniela; PETRIC Natalia; SCHVAB Brenda; FERREIRA Carmela y FORZANO Uriel.

Esta suerte de patrón general o de trayectoria tipo, que está siempre presente en el director, permite visualizar la desviación del tesista respecto de la trayectoria modal y cuánto se acerca o aleja de las mencionadas condiciones objetivas acordadas para la tesis.

Estas consideraciones sobre trayectorias se formulan desde mi experiencia como directora de tesinas de grado a partir del análisis de 10 casos. Este análisis de casos incluye a alumnos de tres carreras de la Facultad de Ciencias de la Gestión (Administración Pública, Administración de Empresas y Comercio Exterior). Al respecto puedo comentar generalizando que todas estas trayectorias no fueron lineales en el sentido que lo pautan los protocolos. Esta situación no debe evaluarse como problemática cuando responde a la dinámica propia de un proceso de investigación. Se requiere la intervención y señalamientos del director, cuando se observan cuestiones o desvíos relativos a valoraciones o apreciaciones propias del sentido común, incoherencias sin explicación lógica, ausencia de conceptos teóricos desde donde observar la realidad, entre otros motivos que desvían el trayecto.

Con respecto al punto de partida de la relación director-tesista, quiero señalar que sólo en una oportunidad la alumna concurrió a la primera entrevista con su proyecto o preproyecto de tesis aceptablemente elaborado. Con esto estoy diciendo que no comenzaron a trabajar aspectos del problema desde alguna instancia curricular anterior, llámese trabajo de cátedra, seminario de tesis u otro espacio de enseñanza-aprendizaje, salvo el caso que he mencionado que lo elaboró en el seminario de tesis.

Los sentimientos que manifestaron en el comienzo todos los tesistas podría caracterizarlos como de una gran carga a liberar, con miedos, inseguridades, presión por la necesidad de recibirse y compromisos familiares. No he tenido la experiencia de ver a un alumno interesado por investigar un tema, con pasión y alegría por hacerlo.

Esta sensación de miedo o angustia también está anudado a no haber tenido vínculo previo con algún tipo de práctica investigativa, como por ejemplo haber participado en algún proyecto de inicio a la investigación o como becario en un proyecto de investigación de desarrollo anual (PIDA) o plurianual (PIDP) que les permita articular con su proyecto de tesis o con su tesis o recuperar y transferir la experiencia.

Durante el proceso, que en estos casos promedió los dos años, fue necesario que convocara a los tesistas a continuar y a que produzcan avances/adelantos. En muy pocas ocasiones el proceso se desarrolló con fluidez en este aspecto. Fueron necesarios esfuerzos de contención y estímulo para avanzar.

También debo decir que las trayectorias de los tesisistas fueron muy diferentes y también fueron diversas las maneras como se resolvieron los obstáculos. Lo que existió como común denominador fue la necesidad de un acompañamiento importante que demandó numerosos encuentros telefónicos, virtuales y presenciales y una voluntad de ambas partes de llegar a producir un buen informe final.

La experiencia compartida con los tesisistas puedo evaluarla como satisfactoria en cuanto a sus resultados, ya que los 10 casos analizados defendieron sus tesis y terminaron la carrera. También debo reconocer que pudimos resolver los obstáculos en forma conjunta, dialogando sobre diferentes aspectos del proceso teórico-metodológico, porque construimos un vínculo de afecto y de confianza que ayudó a transitar el camino.

Reglas de producción y comunicabilidad

En este punto retomo lo de la trayectoria modal como modo de producción porque considero que los directores tenemos que comprender y ayudar a comprender las reglas de producción que hacen científico un informe final de tesis o, dicho en otros términos, comprender que la tesis es un relato que refiere a un tipo particular de discurso, que si bien pertenece al sujeto que lo enuncia, lo produce en el contexto de una universidad.

Los avances que produce el tesisista los construye en una interacción permanente con diferentes culturas: con la cultura en general del mundo académico, con la cultura particular del campo disciplinar y con la cultura institucional. Estas interacciones, que pueden resultar tan naturales para el director, pueden ser un obstáculo importante para un tesisista en la medida que no se lo ayude a que se hagan más evidentes estas particularidades.

"La capacidad con que los alumnos se involucran en esta interacción remite a aspectos biográficos, intereses, motivaciones, competencias comunicativas, deseos, creencias (...). Quizás, reconociendo modelos y apropiaciones, el tesisista pueda detectar sus propios sesgos y los del tutor"³.

Esta autora sostiene que a través del lenguaje, en su expresión más amplia, el tesisista se apropia de los lenguajes particulares del mundo académico y del campo disciplinar con los que abordará con mayor o menor conciencia su socialización académica. La mayor o menor comunicabilidad que alcance

³ Massuco, B. (2007). Los relatos en la odisea del tesisista. Publicado en el Tercer Simposio Electrónico: Las tres T: tesis, tesisistas y tutores.

el relato dependerá de los atributos del lenguaje de modo tal que sea entendido en el mundo académico. En mis diferentes experiencias con tesis, puedo decirles que algunos de ellos hicieron conciente este proceso creciente de socialización académica y otros lo transitaron con escaso registro del mismo.

Muchas veces sin darnos cuenta y otras de manera conciente los directores dictamos pautas de conducta, optamos por paradigmas y utilizamos un discurso radical que puede dificultar la tarea del tesista. Por su parte, el tesista debe decodificar estos mensajes del director, comprender las consignas y reflexionar críticamente sobre las correcciones, sugerencias, demandas, para poder producir avances en su trabajo⁴. Creo que es una de las cuestiones más delicadas para analizar sobre nosotros mismos y sobre los directores de tesis en general.

Informe final. Obstáculos frecuentes

El informe final de la tesis es una producción contextualizada de integración de conocimientos, habilidades y competencias desarrollados durante la formación con los conocimientos y habilidades construidos durante el proceso de la tesis. Es un tipo de pieza comunicacional que permite a los tesis que en mayor o menor medida hagan conciente y diferencien la construcción propia del saber cotidiano, del sentido común, de la construcción del conocimiento científico y sus diferentes formas de comunicación.

El tesista tiene la tarea de apropiarse de las reglas específicas lógico-metodológicas del trabajo científico y "deberá desmenuzar y ampliar las que utiliza habitualmente a través del lenguaje para construir un relato final que sea integrador y comunicable"⁵. Este proceso contará con el acompañamiento del director en la etapa final de la carrera, pero sería más fluido su tránsito si el alumno se va vinculando con la lógica de la investigación, con los sistemas de búsqueda, con la redacción académica, por nombrar algunos ítems, en las etapas previas a la tesis.

Para cerrar este punto me gustaría mencionar cuatro obstáculos que tuvimos que sortear con los tesis, que los elegí por el hecho de que estuvieron presentes en todos los casos analizados:

- Realizar valoraciones o apreciaciones que no se basan en datos o hechos del trabajo de investigación realizado. Generalmente surgen como

⁴ Massuco, B. (2007). Op. Cit. Los relatos.....

⁵ Massuco, B. (2007). Op. Cit. Los relatos.....

producto de la experiencia laboral o de la vida cotidiana. Son afirmaciones resultantes de una crítica o aspiración de deseo sobre prácticas o hechos que, aunque vinculados a la problemática abordada en la tesis, se expresan como opinión del tesista sin sustento en los hallazgos de su trabajo y generalmente con excesiva adjetivación.

- Coherencia. Esta es una cualidad fundamental de un informe y es una meta a lograr por los tesistas que les presenta grandes dificultades. No tiene que ver con las idas y vueltas propias de un proceso de investigación sino que, como el proceso les ha resultado forzado en determinadas etapas, violentan nexos y relaciones poco comprobables. Estas instancias de corrección por parte del director requieren gran dedicación, seguimiento, paciencia y diálogo.

- Redacción académica. En este aspecto se presentaron dificultades diferentes desde cuestiones básicas de redacción hasta problemas inherentes a la redacción académica como manera específica de comunicación. Sin detenerme a hacer un diagnóstico de lo que vemos en la redacción de los tesistas, aspecto que ha sido analizada en profundidad por diferentes especialistas, me gustaría mencionar en esta oportunidad un texto de Paula Carlino⁶ en el que argumenta que no podemos responsabilizar a los alumnos de lo que no se les ha enseñado a hacer. Dice esta autora que "(...) no son solo problemas de los estudiantes sino emergentes de nuestra cultura académica, universitaria y preuniversitaria, que ha tendido a usar la escritura solo en forma instrumental pero no a reflexionar sobre ella ni a darle un lugar para el aprendizaje y la producción de conocimiento".

- Proyecto de acción y proyecto de investigación. En este punto tengo que confesar que me ha resultado un obstáculo a superar en la elaboración de los proyectos de tesis con alumnos, pero más complicado me ha resultado con colegas de determinadas disciplinas (Administración de Empresas, Comercio Exterior y Marketing), muy entrenados en la formulación de proyectos de acción y diseño de políticas en ese campo. Son dos lógicas diferentes y agradezco a Catalina Wainerman⁷ haber incorporado esta

⁶ Carlino, P (2004) El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. EDUCERE, Artículos Arbitrados, Año 8 N° 26, Julio- Agosto-Setiembre, 2004. p. 321-327.

⁷ Wainerman, C. y Sautu, R. Comp. (2004). La trastienda de la Investigación. 1ª reimpresión de la tercera edición ampliada. Buenos Aires: Ediciones Lumiere S.A.

dificultad en su libro *La trastienda de la investigación*, porque se convirtió en un respaldo muy válido para la argumentación ante diferencias, a veces ríspidas, con colegas a la hora de evaluar un proyecto de tesis y diferenciar entre "producción de conocimiento sobre la realidad" y "operar sobre esa realidad" mediante actividades, planes, proyectos, etcétera.

3- Estrategias institucionales para acompañar y facilitar el proceso de tesis

A continuación propondré, desde mi lugar como directora de tesis, algunas estrategias institucionales que pueden ayudar a transitar estos procesos con mayor fluidez:

1- Definir, instalar y desarrollar en la facultad líneas prioritarias de investigación.

En esto puedo contar lo que estamos haciendo con un equipo de docentes relativo a la problemática del desarrollo y la gestión local. Esta problemática integra diferentes proyectos de grado y posgrado, tanto en docencia como en extensión e investigación.

Fortalecer los avances en esta línea de trabajo prioritaria nos permitirá incorporar tesis a proyectos de investigación, no como mano de obra, sino como parte de un contingente institucional que construye conocimientos sobre una línea/problemática determinada.

2- Promover tempranamente la incorporación de alumnos en prácticas investigativas rigurosas y sostenidas en el tiempo.

Relacionado con el punto anterior, considero que durante la formación de grado ya sea desde los distintos espacios curriculares como desde equipos de investigación institucionales, tenemos que acercar los alumnos a las reglas lógico-metodológicas del trabajo científico, para favorecer desde estas prácticas tempranas en investigación, la elaboración de la tesis.

3- Promover y coordinar las relaciones intercátedras.

Sobre cuestiones de coordinación y vinculaciones académicas, una estrategia fundamental es el funcionamiento de las áreas o departamentos de materias afines. Proponer posibles modos de agrupamientos intercátedras a fin de conformar departamentos o áreas de trabajos que favorezcan las articulaciones horizontales y verticales pertinentes.

En una oportunidad hace un par de años la Secretaría Académica nos hizo una demanda muy interesante sobre nuestras respectivas asignaturas, referida a los aportes que hacen a la carrera, las relaciones horizontales y verticales con otras asignaturas, relaciones de contenidos, estrategias de enseñanza aprendizaje, entre otros puntos.

Considero que esta producción de los diferentes profesores debe recuperarse como un insumo importante para el trabajo futuro del área académica y también puede convertirse en un objeto de estudio de tesis o de proyectos de investigación.

4- Trabajar desde algún espacio institucional con los directores cuestiones inherentes a la dirección de tesis y a la relación tutor-alumno.

No me aventuro a proponer cosas complicadas. Solo pienso que puede ser útil comenzar por vincular a los directores a través de un sistema de comunicación y circulación de información. Quizás, organizar un ateneo mensual, comunicarnos las experiencias, debatir criterios, identificar cuellos de botella, analizar las relaciones con los tesistas.

Sobre el perfil del director/a, lo ideal es que reúna las condiciones de especialista e investigador pero en los casos que no se cuente con este perfil, se pueden buscar alternativas de complementariedad con la designación de un/a co-director/a o asesor/a.

5- El rol de la biblioteca.

Es fundamental el apoyo de la biblioteca y del centro de documentación para la construcción del marco teórico, del estado del arte y de las estrategias metodológicas. También facilitar institucionalmente el acceso a Internet para las búsquedas en estas etapas de la tesis y agilizar los préstamos interbibliotecarios mediante la pertenencia a redes, convenios, etcétera.

Ante tal magnitud de información, ninguna biblioteca puede contar con todas las investigaciones que se van produciendo en las diferentes temáticas y particularmente en una universidad joven como la nuestra.

Además, desde la biblioteca se pueden recuperar y sistematizar todos los materiales sobre tesis en circulación (documentación, evaluaciones, artículos publicados, ensayos, investigaciones sobre las 3t).

6- La Comisión de Tesis.

En esta Facultad existe una Comisión de Tesis creada por la Resolución N° 052/2006 de la FCG, que está integrada por docentes de la casa

categorizados en el sistema de incentivo docente que presentaron certificación como investigadores. Las funciones de la Comisión consisten en evaluar los proyectos de tesis, los antecedentes de los directores de tesis propuestos, evaluar la factibilidad para realizar tesis en forma conjunta e integrar el Tribunal de la tesis (a partir de junio de 2011).

Su participación comienza cuando los alumnos presentan el proyecto de tesis, con el aval del director acompañado de la nota de aceptación por parte de éste y su CV para su evaluación.

Los miembros de la Comisión están divididos en subcomisiones de tres docentes cada una. Es importante destacar que luego de la evaluación de los proyectos, algunas de las subcomisiones tienen como metodología reunirse con los estudiantes a los fines de ampliar y explicar los señalamientos efectuados sobre las propuestas de tesis. Esta Comisión ha acumulado una interesante experiencia de la cual pueden partir iniciativas para fortalecer institucionalmente la problemática de tesis.

7- El reglamento de tesis.

Este marco normativo, que regula el proceso completo de la tesis de grado en la Facultad, se aprobó en el año 2006 y debe estar sujeto a revisión crítica por parte del área académica, Comisión de Tesis o una Comisión del Consejo Directivo, para que vaya registrando tanto los aspectos que facilitan el proceso como los que presentan inconvenientes. Esto tiene el objetivo de hacerlo más funcional, transparente y que no dé lugar a diferentes interpretaciones. Particularmente, aunque he escuchado diferentes argumentos, no comparto por ejemplo que el director sea miembro del tribunal evaluador con voz y voto.

8- ¿Cómo obtenemos información sobre la evolución de las tesis en la facultad y cómo recuperamos y procesamos dicha información?

Un insumo importante puede ser la aplicación permanente de una encuesta de evaluación de graduados sobre la experiencia de tesis desde el área académica o desde la Comisión de Tesis. En este punto rescato un proyecto de investigación que se está desarrollando en la FCG, dado que sus resultados se convertirán en insumo para políticas institucionales que redunden en la calidad de las producciones de los tesisistas y en la identificación de problemas recurrentes.

Es necesario diseñar un sistema de monitoreo institucional que permita hacer el seguimiento de todos los tesisistas de las diferentes carreras de la

Facultad para identificar cuellos de botella y a partir de ellos investigar las causas.

Consideraciones finales

Este relato se ha conformado desde la mirada de una directora de tesis sobre la relación director/a tesista, cuestiones relativas al proceso de la elaboración de la tesis y aspectos institucionales que deben fortalecerse.

No quiero cerrar la exposición sin destacar, sobre este último aspecto, la importancia que tienen los mecanismos de coordinación institucional sobre esta problemática de tesis. Debo reconocer expresamente que la complejidad del fenómeno y su transversalidad hilvana diferentes actores y factores en el tiempo y en el espacio; trasciende los límites de la universidad y se conecta con distintos contextos de múltiples maneras.

Me parece interesante rescatar un trabajo de dos autores latinoamericanos, Gerardo Molina e Isabel Licha⁸, quienes en la búsqueda por mejorar los mecanismos de coordinación interjurisdiccionales e intersectoriales en la región, elaboraron un decálogo que me permito adaptar para esta ocasión y nombrar sólo algunos de esos puntos.

Para que exista coordinación institucional, debe existir voluntad y cohesión política en los responsables, definir los objetivos estratégicos para este tema, contar con estructuras y mecanismos de coordinación con objetivos y funciones concretas; abrir canales de participación de los actores involucrados; contar con capacidad de coordinación y liderazgo en los responsables institucionales; contar con espacios de diálogo y deliberación como la Comisión de Tesis y fortalecerlos; desarrollar la cooperación entre los diferentes actores y establecer algún tipo de incentivo; institucionalizar sistemas de información, comunicación, monitoreo y evaluación de los procesos de tesis.

Muchas gracias por la invitación. Quedo a disposición de ustedes para dialogar sobre el tema.

⁸ Molina, C. y Licha, I. (2005). Coordinación de la política social: criterios para avanzar. Banco Interamericano de Desarrollo -Instituto para el Desarrollo Social. Washington, DC. Julio 2005.

Bibliografía

Bartolini, A. (2006). "Seminarios de tesis: un espacio curricular atravesado por múltiples dimensiones". Artículo publicado en la Revista Tiempo de Gestión N° 2, FCG.

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social. Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. 2da. Edición. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. EDUCERE, Artículos Arbitrados, Año 8 N° 26, Julio- Agosto-Setiembre, 2004. p. 321-327.

Infesta Domínguez, G. (2006). Entrevista de Ariel Vitor a Graciela Infesta Domínguez "El objetivo de la universidad es generar conocimientos". Publicada en la Revista Tiempo de Gestión 2 de la FCG.

Massuco, B. (2007). Los relatos en la odisea del tesista. Publicado en el Tercer Simposio Electrónico: Las tres T: tesis, tesistas y tutores.

Mingo, G. (2007). En la trastienda de la tesis: el director y el evaluador. Publicado en el Tercer Simposio Electrónico: Las tres T: tesis, tesistas y tutores.

Molina, C. y Licha, I. (2005). *Coordinación de la política social: criterios para avanzar*. Banco Interamericano de Desarrollo -Instituto para el Desarrollo Social. Washington, DC. Julio 2005.

Sarrot, E. (2011). *Las trayectorias de tesistas egresados de la UADER. Vidas y acontecimientos*. Presentado en el V Simposio y I Jornada presencial 3T. Comunicación de investigación en curso. Eje: Tesistas. Asesora: Lic. (MSc.) María Elisa Sarrot. Equipo: BARTOLINI Ana María; VIVAS Daniela; PETRIC Natalia; SCHVAB Brenda; FERREIRA Carmela y FORZANO Uriel.

Wainerman, C. y Sautu, R. Comp. (2004). *La trastienda de la Investigación*. 1ª reimpresión de la tercera edición ampliada. Buenos Aires: Ediciones Lumiere S.A.

Repensando la evaluación desde la evaluación de una tesis

Fecha de finalización del artículo: diciembre de 2011

Por Elisa Sarrot de Budini

Sobre la autora

Elisa Sarrot de Budini es Magister en Metodología de la Investigación (UNER), Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER) y Categoría III en el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores.

Docente Investigadora en las carreras de grado de la Facultad de Trabajo Social (UNER). Adjunta Ordinaria y Co-Directora de Proyecto de Investigación. Docente de Posgrado en UNER y UTN. Coordinadora Académica de la Especialización en Metodología de la Investigación de la Fceco. UNER. Directora y Evaluadora de Tesis de Grado y Posgrado en UNER, UCA, UADER.

Ha publicado dos libros en co-autoría y numerosos artículos científicos en revistas con referato.

Contacto: elisarrot@yahoo.com.ar

Resumen

En este artículo focalizo en particular en los procesos de evaluación de las tesis de grado y posgrado, con el propósito de reflexionar acerca de un rol generalmente olvidado en las investigaciones sobre tesis: el del evaluador.

Enfatizo la dimensión ética de la evaluación conformada por componentes actitudinales en el ejercicio del rol.

La concepción de evaluación que sostengo es que la misma forma parte relevante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque en ella reviven emociones, contenidos, valores, capacidades, y posturas epistemológicas, aspectos todos que deben ser considerados desde una visión crítica y responsable del rol de evaluador.

El artículo pretende aportar a las investigaciones sobre los procesos de tesis, y fundamentalmente al actor descuidado en los estudios previos: quien evalúa.

Palabras clave: tesis, evaluación, evaluador.

Abstract: Rethinking assessment from assessment of a thesis

Abstract

In this article I focus particularly in the processes involved during assessment of graduate and postgraduate theses, aiming to reflection on a generally forgotten rol in theses research: that of the evaluator. I emphasize the ethic dimension of assessment, constituted by actitudinal components in the rol exercise. The conception of assessment that I support is that it is a relevant part of teaching and learning processes due to the fact that it revives emotions, contents, values, capacities and epistemological positions. All of these aspects have to be considered from a critic and responsible viewpoint in the evaluator rol.

This article pretends to contribute to investigations about the processes involved in theses development and, principally, to the disregarded actor on previous studies: the one who evaluates.

Keywords: thesis, assessment, evaluator.

Introducción

Si bien se suele reconocer la complejidad del campo de la evaluación, ésta no se encuentra reflejada ni en el tiempo ni en el espacio que se le dedica en el ámbito educativo. En este artículo focalizo en particular en los procesos de evaluación de las tesis de grado y posgrado, con el propósito de

reflexionar acerca de un rol generalmente olvidado en las investigaciones sobre tesis: el rol de evaluador.

Indagar en los criterios, actitudes, posicionamientos y juegos de poder en los procesos de evaluación sirve sin duda de elemento iluminador para los evaluados, pero también para los evaluadores. Permite considerar las emociones que la evaluación despierta en evaluador y evaluados, interpelar los contenidos, los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los evaluadores acerca de las capacidades de los evaluados, la revisión de los contenidos que se han enseñado previo a la evaluación (disciplinas, competencias) y el aporte de la evaluación como retroalimentación para mejorar aprendizajes y enseñanzas.

Quienes nos desempeñamos como evaluadores, al reflexionar sobre nuestra tarea como tales, detentamos el plus que brinda el haber estado y estar de ambos lados -evaluando y siendo evaluados-. Este plus debe ser capitalizado en pos de repensar las cuestiones referidas al sentido de los procesos de evaluación en general.

Ser integrante de tribunales o comités evaluadores de tesis debiera implicar algunos requisitos: pertinencia de nuestra formación y trayectoria profesional y académica acorde a la disciplina y tema de la tesis, reconocimiento académico de la experticia en el área, conocimiento y aceptación de las normas que regulan los procesos de tesis en cuanto a plazos y modalidad que deben tener los dictámenes e intercambios con el tesista, pero también un requisito sobre el cual pocas veces se ejerce vigilancia: el conocimiento y aceptación de las reglas éticas de la evaluación.

Los dos primeros requisitos pueden lucir en nuestros curriculums vitae. El incumplimiento del tercero puede ser objeto de reclamo o sanción. Mas el último, es intangible, y sólo se constata en el ejercicio del rol de evaluador.

La ética de la evaluación

Si nos proponemos revisar la dimensión ética de la evaluación, nos estaremos refiriendo claramente al plano actitudinal del rol de evaluador. Esta dimensión ética es amplia y abarca componentes como la capacidad de ruptura con los preconceptos e ideologías, el respeto por la producción intelectual del otro, el reconocimiento del lugar de poder, para ocuparlo con mentalidad constructiva, la disposición al aprendizaje que implica retirarse de la imposición, la capacidad de comunicar alentando y no destruyendo.

También entran en la dimensión ética otros componentes más tangibles como la responsabilidad en el cumplimiento de los plazos asignados para leer y dictaminar, vinculada al respeto por los tiempos del evaluado.

Considerar esta cuestión actitudinal del evaluador implica concebir a la evaluación como parte relevante y clave en el completamiento de los procesos de aprendizaje.

Sin perjuicio de los criterios que manejan las instituciones para la conformación de los bancos de evaluadores, debemos reconocer que en los campos profesionales se tensionan -y muchas veces entran en pugna- intereses y posicionamientos, así como sabemos que al interior de las comunidades científicas se juegan otros elementos no tangibles como celos profesionales, hegemonías institucionales y/o posturas teóricas, que vuelven en cierta manera impredecible el funcionamiento ético de los grupos evaluadores, no existiendo mecanismos de control precisos de la responsabilidad y el compromiso en esta delicada tarea de evaluar - en el caso que estamos abordando, a los tesisistas-.

Con esto no quiero caer en la afirmación reduccionista de que quien es evaluado debe estar abierto al aprendizaje, sino ampliarlo a la consideración de que quien evalúa debe aprender del propio acto de evaluar, pues hay una cuestión importantísima que emerge como rasgo esperable en el evaluador, y que es el respeto por la producción intelectual del otro y la bonomía en los aportes que está llamado a hacer. Las miradas de evaluación sesgadas, que no logran las rupturas necesarias con los propios preconceptos y posicionamientos subjetivos, y en consecuencia practican una especie nociva de etnocentrismo, son siempre perjudiciales en los procesos de aprendizaje y se vuelven obturadoras del hacer y del aprender.

La tarea de los evaluadores es compleja y debe ser comprometida. Implica instancias de lectura, debates, encuentros, y los veredictos o dictámenes, así como los intercambios con el tesisista, reflejarán sin duda esta argamasa de criterios no siempre pacíficos. Tanto los dictámenes escritos que tienen como destinatario al tesisista que está siendo evaluado, como las "cosas dichas" en las instancias de encuentros cara a cara -reuniones previas a la defensa de tesis y la defensa misma - significan un veredicto que detenta el poder de validar o invalidar las propuestas que se están examinando, y además lo hacen de manera pública. No son actos privados. En la interrogación que un tribunal hace al evaluado y también en las resoluciones finales que los evaluadores escriben y firman, aparecen, a veces más

solapadas y a veces más evidentes, teorías y posicionamientos subyacentes que se esperan constructivos pero pueden ser a menudo destructivos de los proyectos que se ponen en juego.

En pos de este espíritu constructivo de la evaluación, es importante poner acento en los modos discursivos, tanto orales como escritos, dirigidos al evaluado. Los modos discursivos destructivos actúan en muchos casos como paralizadores para los autores de las propuestas de tesis, sin olvidar el agravante ya mencionado: el carácter público de los dictámenes.

El esfuerzo que debe hacer el tesista de reformular cuando el dictamen no le es favorable, debe ser considerado un elemento más en el posicionamiento final del evaluador. Ese esfuerzo por sí sólo, debería marcar un punto a valorar en el tesista: la actitud de apertura al aprendizaje. Pero también hace falta el esfuerzo que debe realizar el evaluador de ruptura con sus propios posicionamientos, para abrirse a la posibilidad de que otro proponga desde lugares diferentes, siempre y cuando estos lugares diferentes sean sustentados y se expresen en posicionamientos rigurosos.

La actitud del evaluador de ponderar e interrogar sin moverse de la plataforma que le proporcionan sus propias teorías implícitas o explícitas, no es potenciadora sino inmovilizadora. Y si esas posturas inamovibles se ven reproducidas en las resoluciones escritas que se hacen públicas, actúan como obturadoras del aprendizaje y del mejoramiento de los productos evaluados.

Si los evaluadores manifiestan dificultad de abrirse a un pensamiento plural están ejerciendo el rol inadecuadamente, en su dimensión actitudinal.

La Dra. Edith Litwin asegura que las disciplinas son medios y no fines en sí mismas, y que la organización del sistema educativo en disciplinas transformó el curriculum en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados, contradictoria con los desarrollos actuales de la ciencia y la técnica. La autora sostiene que "el análisis del valor de las experiencias en el aprendizaje y las diferentes interpretaciones teóricas respecto de los problemas del aprender, por una parte, y los desarrollos interdisciplinarios y la necesidad de incluir contenidos que se encuentran en los bordes de las disciplinas, por otra, han generado propuestas a favor de curriculums integrados, globalizados o armados a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división por asignaturas o disciplinas. Basil Bernstein (1988) distingue dos tipos de curriculum en relación con los límites entre los contenidos. En el caso en que dichos contenidos están claramente delimitados y aislados, reconoce el 'curriculum tipo colección';

en cambio, si ellos mantienen entre sí una relación abierta, propone la denominación 'currículum integrado'¹.

Si los modos discursivos de los dictámenes se apoyan en la fragmentación, la inhabilitación, la desacreditación, haciendo primar las jerarquías académicas de manera autoritaria, los evaluadores están incumpliendo con la integralidad que debe tener el proceso.

Una perspectiva de la evaluación que sostenga banderas de pensamiento único se posiciona en una racionalidad obturadora. La racionalidad debe ser posibilitadora, y además tener siempre presente el desequilibrio y asimetría que provoca, en la relación evaluador-evaluado, el poder que se deposita en el evaluador -quien corrige, indica, critica, aprueba o desaprueba, en síntesis, coarta o posibilita-.

Las particularidades de la evaluación de tesis

Cuando Paula Carlino intenta buscar una respuesta a la pregunta ¿por qué no se completan las tesis? afirma que la expansión acelerada de los posgrados argentinos desde los '90 pareciera seguir patrones similares al crecimiento iniciado algunos años antes en los países centrales.

Un rasgo magnificado en nuestro medio es la baja tasa de completamiento de estos posgrados. En los países de habla inglesa, por ejemplo, esta tasa se aproxima al 50 % (Ad Hoc Panel, 1996) en tanto que los postítulos creados en la Argentina registran un completamiento cercano al 10%, según responsables de posgrados. En gran medida, el cuello de botella se produce después de cursados y aprobados los seminarios y se concentra en la elaboración de las tesis. Tan habitual resulta este fenómeno, que los anglosajones han acuñado la denominación ABD (All But Dissertation) para referirse al status de muchos alumnos que han cumplimentado "todo, salvo la tesis".

La Dra. Dora Luján Coria, quien organiza desde el Instituto del Tiempo, en forma anual, los Simposios Las Tres T -Tesis, Tesistas, Tutores-, es una de las investigadoras del tema de los procesos de tesis, y en estos simposios promueve que, quienes participan de los arduos procesos de elaboración, dirección y/o evaluación de tesis, vuelquen sus saberes y reflexiones para una retroalimentación mutua. En el último de ellos, realizado en el año 2011²,

¹ Litwin, Edith (2008) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Paidós Educador, Bs. As., págs. 52/53.

² Tandil, Septiembre.

se consideró la posibilidad de hablar de Las Cuatro T -Tesis, Tesistas, Tutores, Tribunales-, a raíz de que surgió, en el debate, la relevancia del rol de los tribunales evaluadores.

Todo estos esfuerzos por describir y profundizar en la cuestión de los procesos de tesis, y la intención de incluir en esta profundización la dimensión de la evaluación, muestra a las claras que el tema constituye una preocupación para la academia.

En ese camino sinuoso de llevar a buen término las tesis, el proceso de evaluación es protagonista, dado que en primer lugar hay quienes evalúan el proyecto, luego hay un director que evalúa paulatinamente los avances de sus tesis y finalmente hay quienes evalúan el informe final escrito y la defensa oral del trabajo.

Si estos actores evaluadores destruyen en lugar de construir, los procesos de tesis probablemente vayan al fracaso, o en el mejor de los casos concluyan pero dolorosamente.

Al respecto, Paula Carlino reflexiona: "(...) institución y director deberían ofrecer retroalimentación a los intentos del tesista (Kiley, 1998), y poco a poco irle transfiriendo responsabilidades. Asimismo, durante el recorrido, quienes poseen el saber-hacer que el tesista debe adquirir habría de brindarle periódicos reaseguros de su capacidad para llegar a buen término, capacidad que es puesta en duda por la longitud del trayecto sin estaciones intermedias. (...)"³ En las inquisiciones de los pares es difícil vislumbrar los periódicos reaseguros de nuestra capacidad para llegar a buen término.

Y luego agrega "(...) se precisan mapas de viaje, brújulas y astrolabios para orientar el recorrido hacia el Nuevo Mundo de la Investigación, y también se requieren obstetras para hacer el seguimiento de los embarazos, de modo que una proporción mayor de maestrands, pueda llegar a buen término y dé a luz sus tesis en fecha y con menor padecimiento".

Para la autora el problema recae en las instituciones, agregando que, si de verdad interesa ayudar en los procesos, conducirlos a buen término, es preciso provocar cambios institucionales.

³ Carlino Paula (2003) ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrands en curso y magistri exitosos en Actas de las X Jornadas de Investigación Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología. Tomo I. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 14 y 15 de agosto de 2003 Páginas 209-213.

En el área de los posgrados debe tenerse en cuenta además que los autores de las propuestas de tesis son "pares" del evaluador y como tales generalmente pueden encuadrar en la definición de "colegas" del tesista. En este juego de pares se espera que la selección de expertos para conformar los tribunales evaluadores recaiga en "los mejores", por lo menos desde aquello que los estándares impuestos por el poder del campo académico consideran óptimo. ¿Esos "mejores", no están acaso para aportar, construir, y facilitar? La respuesta lógica sería afirmativa, no obstante en ocasiones uno tiene la sensación, no infundada, de que están para el objetivo inverso: desmerecer, destruir y obstaculizar.

La Dra. María Teresa Sirvent, en una clase de Investigación y Estadística I de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA -11 de abril de 2006-, trae el poema "Itaca"⁴ como metáfora que ilustra el proceso de realización de una tesis, y como modo discursivo para referirse al tesista. Nos parece interesante transcribir sólo su primera estrofa:

*"Cuando salgas en el viaje hacia Itaca,
desea que el camino sea largo,
pleno de aventuras, pleno de conocimientos.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
al limitado de Poseidón no temas.
Tales cosas en tu ruta nunca hallarás,
si elevado se mantiene tu pensamiento,
si una selecta emoción, tu espíritu y tu cuerpo embarga.
A los Lestrigones y a los Cíclopes,
y al feroz Poseidón no encontrarás
si dentro de tu alma no los llevas,
si tu alma no los yergue delante de ti".*

La constancia ineludible de seguir hacia Itaca y el pensamiento elevado están en manos del tesista, apoyado en su tutor o director. Pero a los Lestrigones y a los Cíclopes y al feroz Poseidón a veces sí se los encuentra, encarnados en algunos evaluadores destructivos.

⁴ Este poema titulado Ithaki en griego, fue escrito en 1911 y probablemente publicado por primera vez en su idioma original en 1916. También se hace escuchar la versión de este poema del canta-autor chileno Miguel Castillo Dydier.

Según los estudios de Carlino, P.⁵, corroborados entre otros por Bartolini et als.⁶ hacer una tesis implica una inmersión paulatina en una nueva cultura investigativa de una comunidad disciplinar determinada que implica métodos, formas de análisis, argumentación y discursos específicos y por ello necesita no solamente del compromiso subjetivo del tesista, sino también del soporte externo -tanto institucional como del director de tesis-. Las instituciones, además de los tutores o directores, son las responsables de marcar el camino, señalarlo, especificando qué se espera del trabajo, para que el tesista pueda anticipar de alguna manera el recorrido que le aguarda. Por otro lado, institución y director deben retroalimentar los avances del tesista y gradualmente transferirle responsabilidades. Durante el proceso quienes poseen el saber-hacer que debe adquirir el tesista son responsables de brindar "periódicos reaseguros" de su capacidad para llegar a buen término.

Con lo expuesto apreciamos cuán reconocidas están en los estudios previos las funciones de la institución y del tutor o director, pero también es cierto que en las investigaciones sobre los procesos de tesis ha sido débilmente considerada la figura de los evaluadores, los hasta ahora "olvidados" en la producción de conocimiento acerca de estos procesos. Es precisamente en esta figura olvidada en la que deseo hacer hincapié.

Además de los dos aspectos de incidencia en las tesis que marcan los antecedentes encontrados, también se ha comprobado la influencia de otros factores en la culminación o abandono de los procesos de tesis. Entre ellos se han identificado: la relación director- tesista, los aspectos curriculares y dispositivos institucionales, los aspectos subjetivos del tesista, los problemas en el aprendizaje de la escritura académica (Salinas 1998, Carlino 2006, Bartolini et als. 2011, Echevarría y Ducuron 2009, Souza y Palazzolo 2009, Valesi 2009, entre otros) pero ¿qué se ha dicho sobre los tesisistas que abandonan porque no pueden "enfrentar" un dictamen desfavorable del jurado?

⁵ Carlino, P., op.cit.

⁶ Bartolini et als. La trayectoria del tesista. Un estudio en egresados de la UADER, PIDA 2010/2011 Facultad de Ciencias de la Gestión, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

¿De quién hablamos cuando nos referimos al evaluador de tesis?

El evaluador de una tesis está llamado a participar del proceso una vez que éste ha "concluido" para la organización institucional, es decir, al momento en que el tesista ya ha elaborado un informe final del trabajo avalado por el director. Con excepción de algunas instituciones académicas en las cuales se convoca a expertos para opinar sobre el proyecto de tesis, y luego se mantiene el mismo tribunal para dictaminar sobre la tesis terminada, en la mayoría de las universidades la figura del evaluador entra a tallar cuando la elaboración de la tesis ha concluido. Se lo convoca, dijimos, por su experiencia profesional y académica en el tema, por su experticia, plasmada en el currículo vital, pero no hay instrumentos para evaluar su dimensión actitudinal y ética.

Dicen los escasos estudios hallados al respecto que cuando un evaluador se encuentra ante un informe de tesis las preguntas que lógicamente se debe formular para proceder a su valoración son muy sencillas y se concentran sobre las cuatro grandes dimensiones o apartados que han de precisarse en este tipo de trabajos: la definición del problema y su pertinencia, la explicitación de la perspectiva teórica, la especificación de la metodología de investigación, el análisis de los resultados y la adecuación del informe al nivel científico y rigurosidad esperado en una tesis. Sobre cada una de estas dimensiones deberá emitir su valoración utilizando para ello los criterios de evaluación propios de los trabajos científicos.⁷ Ahora bien ¿cómo juegan en este trabajo aparentemente sencillo y pautado, aquellas otras dimensiones intangibles como las actitudes, posicionamientos y juegos de poder, las emociones que la evaluación despierta en evaluador y evaluados, los valores que se ponen en juego, las creencias de los evaluadores acerca de las capacidades de los evaluados, el imaginario de buen trabajo que marca el prestigio del director, entre otras dimensiones más "invisibles"?

Algunas instituciones han intentado elaborar principios éticos para la evaluación de proyectos o investigaciones, y han incluido la imparcialidad y ausencia de conflictos, la corrección y profesionalidad, el respeto por el pluralismo científico y la prohibición de hacer jugar valoraciones peyorativas de la capacidad de los investigadores.⁸ También se ha tenido en cuenta la

⁷ cfr. de-Miguel, Mario (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. RELIEVE, v. 16, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm.

⁸ Asociación Española de Enfermería en Cardiología, 2012.

dimensión subjetiva que desde lo cualitativo permita apreciar habilidades y destrezas, construcción y reconstrucción de actitudes en el tesista⁹.

Otros trabajos remarcan problemas éticos que involucran a los evaluadores, como por ejemplo la tendencia a ser más críticos con las conclusiones cuando éstas contradicen su visión o experiencia y a ser más complacientes en los comentarios sobre las tesis que concuerdan con sus ideas o con sus resultados. Algunos evaluadores exigen que sus trabajos sean citados por los autores como condición para ser aceptados.¹⁰

En el Tercer Simposio Electrónico Las Tres T realizado en el año 2007, Graciela Mingo aborda el rol del director y del evaluador. Al referirse al evaluador afirma que si éste toma su tarea a conciencia, en caso de discrepar con la perspectiva epistemológica con que el tesista resuelve su tesis, puede desistir de seguir adelante en su rol de juez a fin de no entorpecer la meta del tesista. No obstante la autora agrega: "El evaluador... debe vencer sus prejuicios y tener su espíritu abierto como predisposición para que la tarea del tesista llegue a buen puerto... Esto no quiere decir que cualquier tesis vale, sino que la rigurosidad del trabajo debe estar por delante, más allá de las perspectivas con que el evaluador lee y califica la tesis ... ya sea para darle curso..., hacer observaciones... o por el contrario devolverla para que revise el informe... o lo rehaga."¹¹

El consejo de Mingo es "escuchar al tesista" a fin de no "desmoronarlo" sino proceder en el vínculo con "buen ánimo" para permitirle llegar a buen destino. También resalta la importancia de que el dictamen se consensúe entre los evaluadores, si es posible escribiendo un dictamen único, aunando criterios de manera que el dictamen sirva de guía para el tesista, facilitándole así el camino para resolver lo indicado por el tribunal.

Otro tema remarcado por los estudios de investigación sobre tesis, en las escasas referencias al rol del evaluador mencionan la habitualidad de los incumplimientos en los plazos de lectura. Cumplir con los plazos asignados para evaluar y dictaminar forma parte también de la ética del evaluador. Como contrapartida a las severas exigencias de plazos para el tesista, quien

⁹ (www.actj.mincyt.gov.ar/doc_novedades/doc_2007/perfil.pdf)

¹⁰ Nota del editor en Formación Universitaria-Vol. 5 N°1-2012, pág.: 1, Ética de los evaluadores.

¹¹ Mingo, Graciela (2007) En la trastienda de la Tesis: el Director y el Evaluador III Simposio Electrónico las Tres T. Pág.4.

evalúa también debe hacerlo con responsabilidad en este sentido.

Como se ve estos aportes son valorables, pero sostengo que la producción de conocimiento sobre el rol de los evaluadores en los procesos de tesis sigue siendo un área de vacancia.

Reflexión final para repensar la evaluación

Sintetizando lo expuesto es insoslayable la vinculación entre evaluación y aprendizaje al punto de poder afirmar que el proceso de evaluación es una actividad esencial en el proceso de aprendizaje. Enfatizando en el objeto de este artículo, los trabajos de tesis, la evaluación se dirige a constatar que el tesista haya aprendido a investigar en su campo disciplinar y pueda plasmar sus resultados rigurosa y fundadamente en un informe escrito y defenderlos en la instancia oral. La credencial a obtener es ni más ni menos que el egreso, el título. Así vuelve como bumerang la pregunta de si el acto de evaluar es una colaboración para el "aprender", pero enriquecida con otro componente que plantea una pregunta alternativa ¿o es sólo una formalidad para el "aprobar"?

Dice Santos Guerra¹² que si la evaluación se desvirtúa, las cuestiones relativas al saber, al deseo de saber, al disfrute del aprendizaje, se desvanecen bajo la presión del resultado. El evaluador debería verse frustrado si concibe al evaluado muy preocupado por aprobar y poco preocupado por aprender. Y se pregunta el autor si acaso la actitud del evaluador de sólo considerar el aprobar, no conduce al evaluado a hacer trampas para lograrlo (plagios, copias, negociaciones).

En esta paradoja entra en juego el respeto intelectual, dado que puede hasta negociarse la aceptación de la postura del evaluador contra el mantenimiento fundado de la postura del evaluado.

Como reflexión final aunque abierta, me parece útil imaginar dos modos discursivos enunciados por el evaluador y dirigidos al evaluado:

Modo discursivo de pensamiento único, obturador y paralizante del aprender:

El evaluador dice: -Te pedí cambios porque pretendía que tu trabajo de

¹² Santos Guerra, Miguel Ángel (1999) 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española. IX Congreso de Formación del Profesorado, Cáceres, 2 al 5 de junio de 1999.

tesis fuese mejor. Cuando volviste con los cambios que te pedí hechos a tu manera, pero manteniendo las convicciones de tu espíritu, me encuentras incólume, absolutamente encerrado en la misma postura de pedirte los mismos cambios, desvalorizando por completo tu esfuerzo por hacerlos, y desconociendo la nobleza que has tenido al mantenerte, no obstante, en tus fundadas convicciones.

Modo discursivo de pensamiento plural, posibilitador y movilizante.

El evaluador dice: -Analizo tu propuesta con una perspectiva ingenua, intentando romper con mis prenociones, y generosamente aporto lo que creo puedo enseñar para que esa propuesta sea mejor. Cuando vienes a contarme que mis aportes te sirvieron en parte, pero que con otros no acuerdas, y me fundamentas con firmeza y rigor tu postura, me encuentras abierto a escucharte. Reviso lo que has reformulado, y a la vez que te felicito por haber aprendido, te doy gracias por haberme enseñado.

Ernest R. House¹³ propone que el evaluador haga participar a sus destinatarios de un diálogo en el que puedan emplear su razonamiento con toda libertad, y que esto supone que los evaluados asuman la responsabilidad de la interpretación de la evaluación, pero también que el evaluador se haga cargo de la responsabilidad de sus juicios, sin ocultarse tras un método ciego.

Veo interesante esta referencia al ocultamiento y a la ceguera, pues es un llamado a hacer visible al evaluador, desocultarlo, y a quitarle las vendas de su mirada. Es un llamado a ejercer evaluación sobre el evaluador. Con ello estaremos arrojando luz sobre un actor relevante de la evaluación de tesis, que hasta ahora se mantuvo oculto tras su posición de poder e intangibilidad.

¹³ Cfr. HOUSE Ernest (1994) Evaluación, Etica y Poder, Editorial Morata, Madrid, pág.92.

Bibliografía

Bartolini et als. (2011) "La trayectoria del tesista. Un estudio en egresados de la UADER PIDA 2010/2011". Facultad de Ciencias de la Gestión, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Carlino, Paula. (2003) "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados?" Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos en Actas de las X Jornadas de Investigación Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología. Tomo I. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 14 y 15 de agosto de 2003, ISSN 1667-6750. Página 209-213.

Carlino, P. (2006). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". Anales del Instituto de Lingüística, Universidad de Cuyo, Argentina. Vol xxiv - xxv - xxvi, 41-62

Coria Dora Luján. (2005/2011) "Simposios Electrónicos y Presenciales Las Tres T Instituto del Tiempo".

De Miguel, Mario (2010). "La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo". RELIEVE, v. 16, n. 1. disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm, acceso abril 2012.

Echevarría, H., Vadori, G., Felices, G., Ratti Martín, E., Gutiérrez, S. y Mastrandrea, G. (2009). "Las dificultades con el trabajo final de grado desde la perspectiva de algunos estudiantes de universidades nacionales cordobesas". Enviado por e-mail durante el Simposio Las tres T [t] (tesis, tesistas y tutores [+ tiempo]). 11 al 30 de septiembre.

Echevarría, H. y Ducuron, V. (Comp.) (2009). "La motivación en el Trabajo Final de Licenciatura. Estudio de tres casos". En Echevarría, H. y Silva de Ducuron, N. (Comp.) Motivación y teorías implícitas en actividades de investigación de alumnos universitarios. Córdoba: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Garfinkel, H. (2006) "Estudios en Etnometodología", Antrophos, España.

House, Ernest. (1994) "Evaluación, Ética y Poder". Morata, Madrid.

Kavafy, Constantino. (1996). "Poema a Itaca" Tomado del trabajo de Lambros Comitas, Con Itaca en mi pensamiento. La odisea de un antropólogo. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y letras de la UBA el 30 de julio de 1996, en ocasión del I Congreso Internacional de Educación. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año X, N° 19. Marzo de 2002.

Kuhn, Tomas. (1971). "La estructura de las revoluciones científicas". FCE, México.

Litwin, Edith. (2008). "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Paidós Educador. Buenos Aires.

Mingo, Graciela. (2007). "En la trastienda de la Tesis: el Director y el Evaluador". III Simposio Electrónico las Tres T.

Peirce Charles. (1998). "La fijación de creencias". 1877 Traducción castellana y notas de José Bericat. <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>.

Salinas, P. (1998). "El síndrome TMT y el Síndrome TMA. Síntomas, efectos, epidemiología, etiología, terapia y contraindicaciones". Revista de la Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes. Vol. 7 N° 1-4. Mérida. Venezuela

Samaja, Juan. (1994). "Epistemología y Metodología". Eudeba. Buenos Aires.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999). "20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española". IX Congreso de Formación del Profesorado, Cáceres, 2 al 5 de junio de 1999.

Sarrot et als, (2007). "Qué es esa cosa llamada Tesis. La trayectoria del tesista en los procesos de tesis de grado". Tercer Simposio Electrónico Las Tres T.

Souza, M. y Palazzolo, F. (2009). "E-tesis: proyecto de integración de la tesis de grado al entorno digital". Enviado por e-mail durante el Simposio Las tres T [t] (tesis, tesistas y tutores [+ tiempo]). 11 al 30 de setiembre de 2009.

Valesi, E. (2009). "La tesina, ese oscuro objeto de la comunicación (diario de un tesista)". Enviado por e-mail durante el Simposio Las tres T [t] (tesis, tesistas y tutores [+ tiempo]). 11 al 30 de setiembre 2009.

La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y de la enseñanza en una sociedad compleja. Una mirada sociológica

Fecha de finalización del artículo: 15 de marzo de 2013

Por Jorge Alberto Kerz

Sobre el autor

Jorge Kerz es Master en Ciencias Sociales de la Universidad de Lund, Suecia, donde también fue investigador. Fue docente de Planificación Social en la UNER y de Teoría Sociológica en la Universidad Católica de Santa Fe.

Se desempeña en proyectos de calidad organizacional, planes estratégicos, reingeniería de procesos administrativos con participación de los trabajadores, y en elaboración de proyectos asociativos y comunitarios.

En la función pública fue -entre otros cargos- Defensor del Pueblo de Paraná y Presidente del Consejo General de Educación de Entre Ríos.

Es docente en Sociología y Metodología de la investigación en la UCA Paraná y miembro del Instituto Sociedad y Economía de la Facultad de Gestión de la UADER.

Contacto: jorgekerz@gmail.com

Palabras clave:

Organización escolar, gestión escolar, sociología de la educación

Key words: School organization , school management, sociology of education

Resumen

El artículo discute desde la Teoría Sociológica en general y desde las Sociologías de las Organizaciones y de la Educación en particular, los distintos modelos de gestión de la escuela y de la enseñanza; analiza cómo estos modelos conviven y se superponen siendo fuente de problemas y dilemas que sustentan gran parte de las limitaciones que la escuela encuentra en la actualidad. Argumenta la necesidad de una transición hacia un modelo orientado al aprendiz y afirma las inconveniencias de estandarizaciones y homogeneizaciones en las prácticas de enseñanza.

Se ponen a consideración algunos puntos a fin de dialogar sobre los senderos a transitar en estos períodos de transformación en la búsqueda de salvar experiencias frustrantes y promover prácticas que posibiliten estructurar una escuela adecuada para la compleja sociedad actual.

Abstract

The article discusses from Sociological Theory in general, and from the Sociologies of Organizations and Education in particular, different models of school management and teaching, analyzes how these models coexist and overlap being a source of problems and dilemmas that underpin many of the limitations that schools have today. Argues the need for a transition to a learner-oriented model and asserts the inconvenience of standardizations and homogenizing in teaching practices.

Some points are put into consideration in order to discuss how to deal these periods of transformation saving frustrating experiences and promoting practices for a suitable school in today's complex society.

1. Introducción

La forma de organización escolar, la idea tradicional de conocimiento, las prácticas de enseñanza y de evaluación, o la dificultad de adecuación a los cambios (sociales, económicos y culturales) acontecidos en la sociedad, son aspectos que hacen de la escuela un ámbito complicado, a veces

conflictivo, inadecuado en muchos aspectos y en parte ausente de entusiasmo, con situaciones carentes de perspectivas y en búsquedas de nuevos sentidos¹. Las manifestaciones o indicadores que suelen visualizarse en referencia a estos problemas se vinculan, por ejemplo, al denominado fracaso de alumnos en la escuela secundaria, en el malestar e insatisfacción docente o en el "alejamiento" de los padres de la escuela.

Muchos hablan del proceso de deterioro del nivel secundario² y de la necesidad de renovar compromisos entre autoridades, docentes y padres de alumnos. Aunque, replantear la escolaridad media (y la escuela en general) teniendo en cuenta los modos en cómo se fue estructurando la sociedad actual, requiere de disposición y apertura para encarar el tratamiento de una complejidad que posee varias aristas, demasiados vacíos, interrogantes e incertidumbres que ocupan el lugar de las certezas que anteriormente existieron. Al mismo tiempo, la sociedad de hoy presenta diferencias y desigualdades (de distinto orden y no sólo económicas) que se han acentuando durante décadas. Esta discusión no puede -por lo tanto- comprender sólo a la escuela media, sino que debe enmarcarse considerando la totalidad del sistema educativo y su interrelación con la sociedad en general.

Una de las dificultades centrales para encaminar una conversación de este tipo es que gran cantidad de actores directa o indirectamente vinculados al sistema educativo, y fundamentalmente aquellos que hemos sido formados en escuelas "clásicas" e instituciones educativas tradicionales, comprobamos mediante nuestra experiencia que aquella escuela "funcionaba razonablemente" en el sentido que se percibía cierta correspondencia entre las expectativas sociales e individuales, y el rol asignado a la institución

¹ Chiachio, Gustavo, Pievi, Néstor, Echaverry Merino, Emilio y Gómez Di Vincenzo: La educación en busca de nuevos sentidos. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones. 2009. Sagastizabal, María de los Ángeles, Perlo, Claudia, Pivetta, Viviana y San Martín, Patricia: Aprender y enseñar en contextos complejos, Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires. Noveduc Libros. 2009.

² Reyes Juárez, Alejandro: Adolescencia entre muros: escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. México. FLACSO. 2009, pág. 60. Obiols, Guillermo y Di Segni Obiols, Silvia: Adolescencia, posmodernidad y escuela: La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 1997, pág. 185. Sandoval Flores, Etelvina: La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes. México. Plaza y Valdés. 2002, pág.148.

escolar. Nos referenciamos por lo tanto sobre "aquella" escuela, sobre "aquella" forma de autoridad, sobre "aquella" racionalización y sobre "aquella" sociedad. Muchos incluso acudimos a esas referencias aun siendo plenamente conscientes de los sustanciales cambios que han acontecido en la sociedad, sin alcanzar a tener un total registro de la magnitud de las transformaciones que han tenido lugar en la sociedad durante los últimos 50 años y cómo han incidido profundamente en la escuela. Esta situación nos obliga a observar más detenidamente el fenómeno.

Tres enfoques voy a utilizar ahora para ensayar un análisis a modo de dilemas presentes: (a) el proceso que transita desde la representación de la existencia de una realidad objetiva y estable, y que desplaza la atención hacia los aspectos subjetivos de la realidad y las cualidades del cambio, (b) los procesos que parten de la idea de escuela como sistema cerrado y que desplazan la atención hacia la apertura de ese sistema, y desde actores entendidos fundamentalmente como racionales, a una consideración predominantemente social de esos actores, y (c) el proceso que se desplaza desde una orientación sobre lo interno de la propia escuela hacia otra fundamentalmente externa, y de una escuela que administra y trasmite el conocimiento a otra enfocada además hacia su propio aprendizaje como organización. Las tres tablas que se presentarán más adelante y sintetizan la discusión, se respaldan en enfoques de la Sociología Organizacional, discutidos en seminarios realizados en el Departamento de Sociología de la Universidad de Lund (Suecia) donde no se identificaron las eventuales referencias bibliográficas.

La "escuela" es considerada para este trabajo, parcialmente, como institución³ (práctica social establecida y formalizada, relacionada con la socialización y la trasmisión cultural y del conocimiento, y con sus roles relacionados) y en gran parte como organización (espacio delimitado de relaciones interpersonales para el logro de objetivos) en sus distintas tipologías, sin que signifique ello soslayar otras dimensiones que conforman la complejidad del concepto escuela.

Finalmente, expondré algunos puntos para dialogar sobre senderos a transitar en estos períodos de transformación, que permitan sortear experiencias frustrantes y que promuevan prácticas que posibiliten estructurar

³ Berger, Peter y Luckmann, Thomas.: La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1993.

una escuela adecuada para la compleja sociedad actual. Las conclusiones quedan abiertas para que el lector explore además sobre estos, y otros patrones que puedan llegar a identificarse, que vayan esbozando la institución escolar en su proceso de transformación.

2. Primer dilema: el proceso que transita desde la representación de una realidad objetiva y estable, a la consideración de la existencia de realidades subjetivas y cambiantes

El primer enfoque intenta considerar las transformaciones teniendo en cuenta la tensión existente entre las ideas de estabilidad y cambio y el desplazamiento ocurrido en los modos de concebir la realidad, a la luz de la paulatina validación y aceptación de distintas perspectivas y de diferentes versiones sobre el entendimiento de la realidad donde por ejemplo, la diversidad cultural, las TIC y el proceso globalizador incidieron sobremanera. La consolidación de las diversidades culturales, las influencias globales del proceso integrador mundial y la celeridad de los cambios, llevó a que los aspectos subjetivos sobre el entendimiento de la realidad tuviesen creciente consideración, surgiendo así diversidad de perspectivas que influyen entre sí y que compiten en ofrecer explicaciones e intermediaciones sobre ese entendimiento de la realidad.

Durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX primó una interpretación sobre la realidad que suponía a ésta como fundamentalmente "dada", externa a los individuos, objetiva e incuestionable, y donde el conocimiento sobre ella era alcanzable de forma incremental y de manera objetiva. El funcionalismo en educación, como paradigma dominante durante gran parte del siglo pasado, se centró en los componentes que sostenían la estabilidad de la sociedad. La sociedad era un sistema, la realidad era un hecho incontrastable, la estabilidad y el equilibrio eran las finalidades del sistema social y cada institución era funcional a esa estabilidad y equilibrio. La escuela garantizaba aspectos centrales de la socialización, transmitía de generación en generación el conocimiento, distribuía ese conocimiento y asignaba roles y posiciones sociales según necesidades del sistema.

Incluso Weber, aún desde una perspectiva comprensiva (Verstehen) y considerando -en su discusión con Marx- a las ideas y a las creencias como importantes para el cambio social, puede ser situado como aportando a lo anterior cuando calificó al proceso racionalizador de la sociedad como una de las cualidades características del mundo occidental y, acoplado a ello, cuando definió los distintos tipos de acción social o puntualizó las

características del fenómeno burocrático como forma de organización racional para el ejercicio de autoridad, para la distribución y coordinación del trabajo, y como herramienta de legitimación. La idea de burocracia de Weber, por ejemplo, se sustentaba sobre principios de estabilidad organizacional, de jerarquía, de autoridad y racionalidad y desde una representación de la realidad y la existencia de un mundo objetivable y accesible a los actores sociales, donde incluso hasta las motivaciones podían interpretarse mediante la empatía (como si los motivos fuesen objetivables); algo que Schütz observó al discutir las limitaciones de esta mirada⁴. La escuela, como estructura organizativa, normativa, de distribución de roles, de carrera, de enseñanza, e incluso desde el aspecto disciplinario y jerárquico, encontró sustento y justificación en estas representaciones.

Max Weber y Talcott Parsons no comparten perspectivas sociológicas, aunque para el enfoque de este análisis, cada cual aporta significativamente para la estructuración de la escuela y del sistema educativo que acabamos de describir.

La teoría "directa" (tradicional) sobre el aprender considera que un alumno aprende cuando puede representar en su estructura cognitiva una imagen del objeto de aprendizaje tal cual es, lo que implica que en todo aprendizaje debería haber un único resultado posible, óptimo y acorde a la realidad. Aprender sería entonces reproducir el mundo, por lo que la idea de fondo en esta perspectiva es claramente determinista. El alumno aprende y el docente enseña la "verdad". Este paradigma fue en gran parte uno de los basamentos de esa escuela "clásica" donde el docente era quien sabía y el alumno era el destinatario de la trasmisión de ese saber. En la tabla de cuatro campos que se presenta más adelante, se localiza esta idea de escuela en la posición denominada (1).

Desde esta perspectiva, aún vigente (quizás de manera marginal en lo discursivo, aunque altamente consolidada en la práctica y en las conciencias) no se concibe al aprendizaje como un proceso, sino que lo que se aprende es estático sin necesidad de proyecciones de pasado o de futuro⁵. Para esta

⁴ Schütz, Alfred: La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona. Paidós. 1993, pág. 33-125.

⁵ Pozo, Juan Ignacio y Nora Scheuer: "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas" en Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coord.): El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid. Santillana. 2000, pág. 21.

perspectiva, y las teorías consecuentes, son sólo las condiciones externas a las estructuras cognitivas (edad, salud, responsabilidad, condición de vida) las que inciden, a modo de factor externo a la escuela, en el aprendizaje y operando como variables que condicionan y definen las diferencias de resultados entre alumnos.

Por otra parte, aquellas perspectivas que se basaron en la interpretación de la sociedad como una entidad sujeta al cambio, a las tensiones o a los conflictos (como por ejemplo el marxismo) se asentaron de igual manera en la suposición de la existencia de una realidad objetiva y externa a los sujetos. La realidad era algo cognoscible mediante razón y ciencia. Para el paradigma marxista la realidad también era algo externo al sujeto aunque apareciese distorsionada ya que el sistema de clases en general, (y la escuela en particular), legitimaba la dominación por parte de quienes poseían los medios de producción. Sólo mediante una liberación y bajo otras condiciones estructurales podía la escuela enseñar la "verdadera" realidad objetiva. Por ejemplo, en lo relativo la enseñanza, Marx afirmó la idea de objetividad cuando consideró no relevantes aquellas materias que podían requerir de interpretación; sólo eran aceptables aquellas que llevasen a una adquisición inmediata de saber, como las ciencias naturales, las matemáticas o la gramática. No aceptó tampoco las pedagogías basadas en el juego. En la escuela no podían enseñarse sino aquellas disciplinas que brindasen nociones y conceptos rigurosos e incontrovertibles⁶.

Los aspectos fundantes del sistema educativo tal como se constituyó y se autoreferenció, fueron entonces en gran parte en base a una representación de la existencia de una realidad externa, objetiva, accesible mediante la ciencia "positiva" y donde el conocimiento era transmitido por el experto (docente), que era quien conocía, y por lo tanto el único legitimado para hacerlo. Alfabetización, socialización, ocupación y disciplina fueron pilares en esa construcción institucional.

Las críticas al sistema escolar, (como trasmisor de la ideología dominante), por parte del marxismo, y su mirada sobre la sociedad como inestable, conflictiva y sujeta al cambio, no cuestionó ni modificó la forma de entender el fenómeno "realidad" como un "algo" existente por fuera de los sujetos, como dado, accesible y cognoscible, por supuesto, mediante una conciencia genuina y no falsa. Esta perspectiva es presentada en la posición (3) en la

⁶ Manacorda, Mario A: Marx y la pedagogía moderna. Barcelona. Oikos-Tau. 1969.

tabla que se presenta luego para graficar esta discusión.

En consecuencia, aún desde la perspectiva de la estabilidad (consenso) o del cambio (conflicto), las representaciones sobre la realidad como entidad externa al sujeto primaron en la definición de la escuela y del sistema educativo. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del resultado tuvieron así coherencia y relación directa.

El paradigma interpretativo comenzó a irrumpir en los procesos transformadores de la escuela tradicional con perspectivas vinculadas al interaccionismo simbólico y la consideración de los modos en cómo los seres humanos responden de manera interpretativa (y no mecánica) a estímulos relacionales. Estas perspectivas marcaron entonces un corrimiento en lo que hacía a la idea de realidad que tuvimos en cuenta anteriormente.

Todos los comportamientos, y en este caso los vinculados al proceso de aprendizaje, se encuentran sujetos a numerosos factores interactivos e interpretativos. Los seres humanos creamos símbolos, nos vinculamos mediante ellos y los utilizamos para mediar e interpretar acciones, comportamientos o mensajes. De esta manera organizamos el mundo como experiencia (o entidad) comprensible, y lo aprendemos e internalizamos en nuestras relaciones con los demás. Cualquier individuo imagina, anticipa respuestas y adecua su comportamiento desde lo simbólico, lo gestual o lo lingüístico. La teoría directa sobre el aprendizaje se encuentra profundamente cuestionada desde esta perspectiva, y ya no son sólo los factores externos a las estructuras cognitivas las que indican o justifican rendimientos escolares.

Desde esta perspectiva, el mundo tiene un importante componente subjetivo aunque el orden social posee sin embargo un sentido de estabilidad y orden, basado en el consenso de los miembros de la sociedad. Cada individuo es portador de significados que resguardan la cohesión social. Los roles asignados dentro de la escuela son por ejemplo los de directivos, docentes y alumnos, y la evaluación del aprendizaje se realiza desde la consideración que cada uno hace de las expectativas sociales establecidas para cada rol.

Se pudo ir descubriendo, partiendo desde estas perspectivas, que los niños y adolescentes respondían por ejemplo interpretando las expectativas del docente, y que en el docente existía de igual manera una interpretación de las posibilidades del alumno, actuando ambos en consecuencia. En este proceso de interacción se establecían muchas veces parte del éxito o del fracaso escolar.

El paradigma interpretativo acepta quizás cierta correspondencia entre

conocimiento y realidad, pero al considerar a la enseñanza como un proceso, toma muy en cuenta la actividad interpretativa por parte del que aprende, por lo que el aprendizaje sólo puede llevar a un conocimiento donde nunca se garantiza la aprehensión de la realidad en su totalidad, o con exactitud, ya que ésta es internalizada y mediada por la relación docente/alumno. Sin embargo, todo conocimiento es verdaderamente significativo, conformando un orden para cada cual y para el conjunto.

El aprendizaje ocurre en esa situación de interacción, y es a través de procesos mediadores donde el alumno se transforma en un sujeto activo, existiendo, por lo tanto, distintos caminos para obtener resultados. El docente ejecuta su rol de manera interpretativa buscando los procedimientos adecuados que puedan llevar a los resultados esperados, y donde los aspectos que hacen al propio aprendiz son verdaderamente tenidos en cuenta (más allá de los contextuales) como por ejemplo la capacidad de memoria, el proceso intelectual, la capacidad de atención, la facilidad para realizar asociaciones, abstracciones o conclusiones, los códigos lingüísticos con los que el alumno llega a la escuela, la postura del docente, las expectativas que el alumno percibe que se han colocado en él o los roles, los rituales y las actuaciones⁷ al momento de la evaluación (por ejemplo en un examen oral).

El proceso de aprendizaje es en gran parte subjetivo y la imagen de realidad se conforma acorde a la centralidad que cada sujeto le otorga, suponiéndose además que es posible aprender a partir de inferencias, suposiciones, deducciones o conclusiones, y sin necesidad de estímulos directos.

La problemática entre estabilidad y cambio no es finalmente objeto problemático para esta perspectiva ya que en esta instancia socializadora (la escuela) prima una representación de estabilidad y cierto grado de correspondencia entre lo aprendido y los sujetos. Estos aspectos de la realidad como entidad subjetiva fueron marcando un movimiento desde las teorías de aprendizaje directas a las interpretativas. Este paradigma, y sus componentes, lo situamos en la posición (2) de la tabla que sintetiza esta discusión.

El paradigma que suele ser denominado constructivista se asienta en la representación de que el mundo y la realidad tienen componentes

⁷ Goffman, Erving: La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1989.

fundamentalmente intersubjetivos y que los miembros de la sociedad construyen y redefinen la realidad a través de los métodos que utilizan para hacer comprensible la acción cotidiana. El mundo y la realidad no están conformados sobre "hechos" sino por procesos mediante los cuales los miembros de la sociedad estructuran los sentidos y sostienen la intersubjetividad. No habría orden ni cambio social por fuera de las conciencias individuales y no puede decirse que haya consenso sobre los significados, sino que los miembros crean y recrean el mundo a medida que actúan. El aspecto de la contextualidad es central para esta perspectiva, la cual identificamos en la tabla siguiente en la posición (4).

La perspectiva constructivista no coloca de manera especial, énfasis en el resultado final del aprendizaje sino que se centra en "cómo" se desarrollan las capacidades que permitan analizar (ver, considerar, aceptar) diferentes puntos de vista sobre el objeto de estudio en particular (y de la realidad en general).

Se supone además que los objetos, y las realidades, son transformados durante el propio proceso de aprendizaje (por lo que no sólo se transforma el sujeto que aprende o enseña) ya que al mismo tiempo que el objeto (la realidad) se enseña y aprende, se va redefiniendo en las estructuras cognitivas. La perspectiva del cambio se encuentra presente y muy valorada en esta perspectiva. El conocimiento es considerado una creación alcanzada en el marco de un contexto, y por lo tanto las verdades se encuentran siempre sujetas a esas condicionalidades.

El conocimiento sería por lo tanto una construcción y no una simple réplica de la realidad. No existiría en consecuencia un único u óptimo resultado en el proceso de aprendizaje, ya que las representaciones que traen consigo los alumnos en relación con los objetos a aprender, y el contexto tanto en el que se adquirieron como en el que se desarrolla el aprendizaje, intervienen en el resultado. Esos resultados, por lo tanto no son posibles de ordenar valorativamente porque poseen cualidades diferentes (Pozo y Scheuer, 2000: 21, op. cit.).

El aprendizaje es el resultado de un conjunto cotidiano de negociaciones de significados entre docente y alumno, donde disputan el conocimiento del sentido común con el especializado, y donde el aprendizaje no es simplemente la adquisición de competencias o racionalidades, sino la incorporación de un conjunto de métodos y procedimientos de interpretación del mundo.

En la siguiente tabla de cuatro campos se sitúan, para este aspecto del

análisis, las perspectivas más importantes y las incompatibilidades (y disputas) que simultáneamente afloran en la escuela en esta crisis entre la tradición y el cambio.

	CAMBIO		
CONSIDERACIÓN DE ASPECTOS SUBJETIVOS DE LA REALIDAD	<i>(4) Perspectiva Constructiva</i>	<i>(3) Perspectiva Marxista clásica</i>	CONSIDERACIÓN DE ASPECTOS OBJETIVOS DE LA REALIDAD
	<i>(2) Perspectiva Interpretativa</i>	<i>(1) Perspectiva Funcionalista</i>	
	ESTABILIDAD		

Las perspectivas conviven y se superponen en lo que hace a la práctica educativa, el aprendizaje, la enseñanza, la gestión escolar y la política educativa. De esta manera conviven y se entremezclan diferentes pautas de representación, aunque paulatinamente vamos observando un corrimiento, a medida que nuestra sociedad se conforma y estructura culturalmente como más compleja, desde la posición (1) a la posición (4).

Un ejemplo de estas transiciones, (e incompatibilidades, ya que conviven en un mismo momento), fue verificado en un estudio que analiza las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje⁸, donde se constata una evidente ausencia de concordancia entre las perspectivas sostenidas (y practicadas) en instituciones educativas para el aprendizaje, y las perspectivas asumidas al momento de la evaluación de esos aprendizajes.

El estudio referenciado ejemplifica parte de este análisis y resalta que, además de lo que corresponde al concepto de enseñanza/aprendizaje, cada perspectiva lleva implícitos determinados supuestos filosóficos (realismo ingenuo, realismo crítico, relativismo moderado⁹), existiendo una débil coherencia entre lo que se pretende enseñar y lo que luego se evalúa, mostrando además la existencia de diferentes concepciones epistemológicas.

Aspectos epistemológicos de teoría directa se utilizan quizás al momento

⁸ Vilanova, Silvia, Mateos Sanz, María del Mar y García, María Basilisa: "Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias" en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, issue-unam/Universia, vol. II, N° 3. 2011, pág. 53-75.

⁹ Ibid, pág. 69.

de una evaluación, cuando al mismo tiempo prima la perspectiva interpretativa durante el proceso de enseñanza. El estudio en cuestión, si bien analiza la situación en las universidades, brinda algunas posibles vías de análisis: si bien son varios los factores que pueden explicar dificultades en el proceso educativo, uno de los más importantes se sitúa en la influencia que las concepciones del docente (y su formación) posee sobre la implementación curricular. Existen investigaciones que indican que hay quienes adaptan los currículos para compatibilizarlos con sus propias ideas y lograr así llevarlo a cabo según sus perspectivas y concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y la naturaleza del mismo¹⁰.

Finalmente, existen estudios que indican que los docentes cuyas concepciones sobre el aprendizaje poseen rasgos constructivistas, promueven estrategias de aprendizaje autónomas y eficaces en los estudiantes y potencian enfoques más profundos de aprendizaje, obteniendo así importantes logros y rendimientos¹¹.

Sin embargo, en el caso del estudio que anteriormente consideramos, se afirma que la perspectiva constructivista, si bien se encuentra presente significativamente en muchos de los docentes, no es sostenida al momento de evaluar, predominando allí la teoría interpretativa. Así, aparece una pregunta que, si bien quedará abierta, resulta sumamente trascendente: ¿hasta qué punto esta inconsistencia entre los modos de concebir la enseñanza y la evaluación puede estar influyendo en el rendimiento de los alumnos? La falta de diferenciación entre ambas perspectivas (interpretativa

¹⁰ Duschl, Richard y Wright, Emmet: "A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science" en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 26, N°6. Malden. Wiley Periodicals, 1989, pág. 467-501. Nespor, Jan: "The role of beliefs in the practice of teaching" en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19. N° 4. London. Routledge. 1987, pág. 317-328. Pajares, Frank: "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct" en *Review of Educational Research*, vol. 62. N°3. Washington. American Educational Research Association. 1992, pág. 307-332. Porlán Ariza, Rafael: "Las concepciones epistemológicas de los profesores. El caso de los estudiantes de magisterio" en *Investigación en la Escuela*. N°22. La Rioja. Diada Editora. 1994, pág. 67-84.

¹¹ Gargallo López, Bernardo, Suárez Rodríguez, Jesús y Ferreras Remesal, Alicia: "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios" en *Revista de Investigación Educativa*. vol. 25. N° 2, Murcia. Universidad de Murcia/Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. 2007, pág. 421-442.

y constructiva) explicaría un aparente éxito y un real fracaso del constructivismo cuando se traslada al aula¹². Si bien resulta interesante que un docente considere que la (1) motivación, (2) los conocimientos previos, (3) el desarrollo cognitivo y (4) los procesos, son factores fundamentales en el aprendizaje, también esos factores son fruto de construcciones y, por lo tanto, de redescripciones del objeto, que requieren necesariamente de un cambio en la forma de evaluar el aprendizaje¹³. Esta afirmación será retomada al momento del análisis final en este trabajo.

3. Segundo dilema: del sistema cerrado al abierto y del actor racional al social

Otro aspecto de consideración en el análisis de los cambios acontecidos que obligan a revisar la escuela, aparece cuando observamos a la misma desde el punto de vista de sistema. La escuela (y el sistema educativo) puede ser concebida como una entidad cerrada (con predominancia del aspecto organizacional) o una abierta (predomina una visión sistémica), y si combinamos estas dos posturas con la concepción fundamental que se tenga sobre las cualidades de los actores que operan dentro del sistema, identificamos aquellas representaciones que por un lado destacan los aspectos racionales de las personas (docentes, alumnos, directivos), y las otras que, por el otro, destacan primordialmente los aspectos sociales.

		ACTOR	
		RACIONAL	SOCIAL
SISTEMA	CERRADO	(1) Perspectiva Weberiana	(3) Perspectiva interpretativa
	ABIERTO	(2) Perspectiva funcionalista	(4) Perspectiva constructivista

¹² Pozo, Juan Ignacio, Scheuer, Nora, Mateos, María del Mar y Pérez Echeverría, María del Puy: "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza" en Pozo, Juan Ignacio y otros (eds.): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona. Graó. 2006, pág. 459.

¹³ Vilanova, Silvia Lucía, Mateos Sanz María del Mar y García María Basilisa: "Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias" en Revista Iberoamericana de Educación Superior. México. issue-unam/Universia. vol. II. Nº 3. 2011, pág. 70-71.

Comenzaremos situando a la escuela tradicional, en uno de sus aspectos, en el campo (1) de la tabla precedente. Se trata de esa escuela que hemos considerado como "estable" y vigente e indiscutible, hasta aproximadamente fines de los 60. Esta es una escuela estrictamente fundada en principios de burocracia formal. Se considera que el actor, tanto el alumno como el docente y el administrador, conoce claramente su lugar, las expectativas y las responsabilidades establecidas para cada uno. Es la escuela que representa la imagen clásica, en la que cada integrante era entendido como racional y capaz de alcanzar los objetivos previstos, incluido el alumno en su tránsito progresivo dentro de la escuela. Se trata de una escuela cerrada que mira a su interior y que se enfoca sobre sus procesos internos, sus reglas, su disciplina, sus métodos de enseñanza y las obligaciones de cada cual, cuyo resultado se supone es el logro de un alumno instruido. Es la escuela "que sabe lo que hay que hacer" y donde el docente representa "la autoridad" incuestionada, apoyada y nunca desafiada. Es una escuela rígida, no sólo en lo organizacional sino también en lo físico (edilicio), poseyendo incluso familiaridades con otras estructuras organizacionales y edificaciones de envergadura (un hospital, por ejemplo). Es la escuela de la disciplina, de las amonestaciones, de las notas, del "rojo" para el aplazo, de los sistemas de promoción estrictos, del silencio, de los rituales, de la división A y B, de "los que asisten de mañana" y "los que asisten de tarde", del supervisor "autoridad". Esa escuela, aún desdibujada hoy en ciertos aspectos, persiste como presente en muchos de sus rituales, normativas o conciencias.

En la posición (2) encontramos la perspectiva que expresa otros componentes de la escuela clásica y tradicional que convive con la anterior, no ya desde el punto de vista organizacional y cerrado, sino primordialmente como sistema. Esta perspectiva considera también a los actores que actúan dentro de ese sistema como racionales, aún cuando esa racionalidad y las acciones se ajustan a lo que Parsons definió como "disposición de necesidad"¹⁴. El actor se motiva racionalmente y el fundamento de su acción se encuentra en aspectos clave vinculados a las "gratificaciones", es decir, en función de lo que se obtiene al actuar de determinada manera, o a aspectos de "orientación", en referencia a los modos mediante los cuales los actores definen las situaciones y los aspectos relevantes para sus intereses. El docente enseña porque "quiere" enseñar y lo hace de la "manera" que "debe" hacerse,

¹⁴Parsons, Talcott: El sistema social. Madrid. Revista de Occidente. 1966.

y el alumno aprende porque "quiere" aprender. Los métodos de enseñanza/aprendizaje son los "adecuados" para enseñar y aprender. La escuela posee una relación de apertura hacia el sistema social en general, gravitando la función otorgada a la misma y la imagen de orden y autoridad se encuentra acoplada al ejercicio de los roles sociales. Es esta escuela la que, en gran parte, establece la expectativa de la educación como promesa cumplible en lo que hace a inclusión y movilidad social. Además, si uno observa el carácter de obligatoriedad que la educación fue con el tiempo adquiriendo, se puede afirmar desde esta perspectiva que garantizar la capacidad de lectoescritura para todos, de operaciones lógicas y numéricas y de cultura en general, era condición básica para la existencia de una ciudadanía activa.

Esta perspectiva de escuela se encontró con serias dificultades en lo que hace a su aspecto legitimador desde los años '70 cuando la crisis económica y el desempleo hicieron ver que no era de fácil cumplimiento la asignación de roles, la adquisición de posiciones sociales, la movilidad ascendente y la distribución del trabajo. Sin embargo podemos afirmar que en la actualidad, y en muchos sectores sociales, es todavía esta escuela considerada garante de la promesa de bienestar, inclusión, ciudadanía activa y progreso personal. Si bien no garantiza nada de ello, se considera que lo posibilita.

La perspectiva interpretativa (ubicación 3 de la tabla) colocó en cuestión el aspecto social de los actores y por lo tanto el carácter social de las interacciones establecidas dentro de la escuela, aún cuando la escuela mira hacia su interior (cerrado). Se identificaron aquí los aspectos de interacción entre docente y alumno, entre docente y directivo, o entre padres, docentes y alumnos, cuestiones que comenzaron a ser tenidas en cuenta. Afloraron los aspectos informales en las relaciones, donde por ejemplo los códigos de convivencia al interior de la escuela intentaron dar forma y ordenamiento a una cantidad de situaciones difíciles de manejar desde lo formalmente reglado. Se pudieron flexibilizar los espacios curriculares y se dio un enfoque diferente al concepto de "saber". Surgieron herramientas de mediación para resolver conflictos que no eran adecuadamente tratados desde la exclusividad de normas y reglamentaciones. Aparecieron problemas nuevos y acompañaron formas innovadoras para por ejemplo promover al alumno, como ser la promoción asistida.

Finalmente, en la posición (4) encontramos las perspectivas etnometodológicas o constructivistas, donde se destaca el aspecto "social" de los actores y el carácter intersubjetivo en sus relaciones con el mundo. Esta perspectiva acepta, y pondera, la existencia de relaciones con el entorno

(abierto). La escuela es vista como un lugar de encuentro social y cultural que en cierto modo reproduce y contiene las cualidades de la sociedad en general. La escuela no es "el" contexto, sino que forma parte, y es solo "una parte", del contexto cultural y social en el que cada actor ordena y organiza su vida con otros. Se tiene muy en cuenta que cada cual llega a esta escuela con sus propios aspectos significativos y la experiencia de su mundo social, personal y particular, así como que en la escuela se lo "espera" con sus "propios" métodos y concepciones generados para la práctica de la enseñanza y del aprendizaje, y dispuesta a adecuarlos, porque así "funciona". Lo destacable desde esta perspectiva es que en esta práctica de enseñanza/aprendizaje, el mundo se va redefiniendo y reconstruyendo con nuevos significados y con una intersubjetividad que se afirma y recrea día a día; la escuela posee así "sentido". Las dificultades asociadas con la ausencia de consideración de este fenómeno, se hacen visibles por ejemplo en esos momentos en que un adolescente califica a la escuela como "aburrida" o con "falta de sentido".

Esta escuela se vincula al exterior, al igual que un sistema abierto, a fin de hacer posible la consideración e inclusión de cada cual con sus experiencias y modos de percibir y entender la realidad existente en su mundo cotidiano. Dichos saberes, y los que se recrean día a día cuando el niño y el joven se encuentran fuera de la escuela y en su "realidad", son basamento fundante para cualquier proceso medianamente sistemático de aprendizaje. Los contenidos de lo que se aprende no son inculcados sino que por el contrario son "creados y conformados" desde la vida del niño o adolescente y resignificados en la actividad escolar. Se tiene en cuenta la capacidad de curiosidad existente desde la primera infancia en cada niño, y cómo esa curiosidad y deseo de aprender puede desdibujarse, debilitarse o limitarse cuando se acentúa el aspecto "disciplinador" ("así se hacen las cosas"). Se conoce además que el niño no es siempre el mismo, que en la primaria socialización juega un importante papel el aspecto afectivo y el rol significativo de otro (el docente), mientras que en la segunda infancia y en la adolescencia, se desdibujan esas referencias significantes y las cualidades de la relación entre docente y alumno necesariamente se transforman.

Gran parte del aspecto normativo no se encuentra "predeterminado" sino que aflora y se define en el actuar cotidiano y permite que el docente decida los modos y las formas de trabajo, incluso orientado de manera especial y distinta hacia cada alumno. Esta escuela realza el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas por parte del aprendiz, aceptando diferentes respuestas válidas para un mismo problema, e incluso reconoce distintos

modos de resolverlo, trabaja mediante proyectos y otorga a cada alumno una responsabilidad sobre sus logros y sobre el ritmo de aprendizaje. Reconoce y destaca finalmente que la razón última que alguien tiene para aprender es la percepción, o la comprensión, del significado de su utilidad.

4. Tercer dilema: de la orientación interna hacia la externa, y de la escuela que administra y transmite conocimiento, a la escuela que aprende

En el punto anterior consideramos las perspectivas en las cuales predomina lo cerrado y lo abierto de una escuela y las representaciones sobre los actores. Ahora tendremos en cuenta la orientación en la mirada de la escuela (interna o externa) y la relacionaremos con el enfoque que se posee sobre el proceso y el fenómeno del aprendizaje. Desde estos puntos de vista podemos atender cuatro posibles perspectivas. En primer lugar la escuela puede, como organización, encontrarse orientada predominantemente hacia su interior o puede, en cambio, imperar dentro de ella una mirada fundamentalmente centrada en las "necesidades" (o realidades) externas del sistema social en el que la escuela se encuentra inserta. Asimismo la escuela, independientemente de cualquiera de esas orientaciones puede ser considerada desde dos representaciones acerca de su primaria o elemental función: podemos considerarla como enfocada fundamentalmente hacia la administración (transmisión) y distribución del conocimiento existente, o como una entidad que primordialmente alienta procesos de aprendizaje y creación de conocimiento. Por supuesto que ambos fenómenos ocurren (tanto transmisión como creación del conocimiento) pero lo que aquí nos interesa es tener en cuenta dónde se coloca el enfoque en la función primaria de su actividad.

		ORIENTACIÓN	
		INTERNA	EXTERNA
ENFOQUE	ORGANIZACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE	(3) Perspectiva interpretativa	(4) Perspectiva constructivista
	ORGANIZACIÓN ORIENTADA HACIA LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO	(1) Perspectiva Weberiana	(2) Perspectiva funcionalista

Si nos situamos en el campo (1) de la tabla, identificamos aquella escuela donde al alumno se lo considera "objeto" de la enseñanza, atendiéndosele desde la exclusiva óptica o punto de vista de aquel que enseña (educa) y estableciéndose desde allí el contenido y las características de la enseñanza, los niveles de instrucción, las formas de evaluación, e incluso los pasos y logros a cumplir (debiendo el alumno demostrar haber cumplido) para transitar de un nivel (o estadio) a otro. En ese mundo estable, dentro de la concepción que entiende a la realidad como algo dado y accesible (mediante la razón) y basado en la idea originaria de disciplinamiento, alfabetización y homogenización de los individuos, se fue configurando esa escuela que se hacía cargo de la administración (e inculcación) del conocimiento, donde el curriculum se encontraba constituido por conocimientos, actividades y experiencias de aprendizaje necesarias para la obtención de un logro definido. Es en el curriculum donde se explicitan de manera precisa los objetivos, los contenidos, los métodos, las secuencias temporales y los modos de evaluación. Estas explicitaciones son fundadas desde la "ciencia", se encuentran determinadas y no son posibles de "negociación". Desde esta perspectiva, en el proceso de enseñanza es determinante lo que ocurre en el interior de la escuela, sin que lo externo introduzca fricciones o estorbos a su función.

La forma de entender familiarmente este modelo es haciendo referencia a Weber y a esa forma de organización cuyo objeto es la administración del conocimiento. La orientación se encuentra primordialmente centrada hacia la existencia de una autoridad legítima y de mecanismos de dominación que ocurren dentro de la escuela. La acción educativa es de este modo un tipo de acción fundamentalmente racional orientada a fines (según la tipología del mismo Weber). Este modelo también se caracterizó por una fuerte centralización tanto de las decisiones, de la autoridad, de la disciplina, de las normas y, por supuesto, del curriculum.

Desde el punto de vista funcionalista también se entiende que esa administración y distribución del conocimiento, así como la asignación de roles y posiciones sociales (y la socialización) se llevan adelante en la escuela, aunque a diferencia de la perspectiva anterior, se enfatiza la imagen de sistema abierto y orientado hacia las "necesidades" de un sistema ampliado y abarcador (el sistema social en general). El input necesario para que la escuela procese la administración del conocimiento proviene desde afuera, desde el sistema social en general, mientras que el output es el resultado: un alumno socializado, educado y preparado de acuerdo a la necesidad del sistema. La sociedad necesita de alumnos socializados e instruidos y el

individuo necesita educarse para poder insertarse en la sociedad.

Durkheim, por ejemplo, destacó el carácter "pasivo" del alumno en este momento del proceso de socialización como receptor de la acción que ejercen sobre él los adultos. Esta pasividad es posible en base a la predisposición existente a la socialidad que posee el ser humano¹⁵. La escuela como institución garantiza imperativos funcionales del sistema social. El curriculum representa la versión establecida (oficial) de la realidad y no existen posibilidades de redefiniciones que los docentes o los alumnos puedan hacer de esa realidad. El curriculum, (al igual que en la anterior perspectiva), no es "negociable"¹⁶ ya que existe consenso acerca de qué es lo que debe enseñarse, aprenderse y cómo. Diferentes titulaciones y especializaciones se implementan, surgiendo variantes de proyectos institucionales y terminalidades según distintos conocimientos priorizados en función de la división del trabajo y las necesidades del sistema social.

Un trabajo de Parsons¹⁷ destaca, también desde esta perspectiva, la actividad en la escuela y, por ejemplo, las relaciones de proximidad durante periodos prolongados de tiempo entre sus integrantes (docentes y alumnos) con actividades planificadas al detalle de manera previa y según esquemas preestablecidos minuciosamente. Los roles se encuentran claramente instituidos y delimitados donde el alumno se caracteriza por su carácter receptivo, y su ausencia de autonomía. El alumno es "educado" y "enseñado" en la escuela. El docente se obliga a cumplir un programa institucional y actúa sobre el desarrollo moral e intelectual de los alumnos. El docente se orienta sobre la base de criterios universalistas y la socialización se basa en secuencias (Curriculum) con diferentes estímulos según la edad.

La escuela del Capital Humano (como en el caso de Schultz¹⁸) y el denominado funcionalismo tecnoeconómico son también exponentes directos de estas perspectivas, las que, tal como ya hemos apuntado, demostraron sus limitaciones y debilidades en aquellos momentos en que ni el sistema social ni el económico fueron capaces de integrar ni de asignar los roles

¹⁵ Durkheim, Emile: Educación y Sociología. Shapire. Buenos Aires. 1966, pág. 16-21.

¹⁶ Eggleston, John: Sociología del currículo escolar. Buenos Aires. Troquel. 1980.

¹⁷ Parsons, Talcott: "The school class as a social System: some as its Functions in American Society" en Harvard Educational Review. Vol. 29. Spring, 1959, pág. 297-318.

¹⁸ Schultz, Theodore W: "Investment in Human Capital" en American Economic Review. Vol. 51. 1961, pág. 1-17.

esperados en momentos de elevada desocupación. Estos puntos de vista tuvieron sin embargo un corto resurgimiento en los 90 con el auge del neoliberalismo y la impronta colocada en una singular interpretación de las virtudes de las tecnologías de la Comunicación y la Información y la "sociedad del conocimiento". La perspectiva funcionalista podemos situarla en la posición (2) en la tabla que presentamos anteriormente.

En la posición (3) situamos nuevamente a la organización escolar con una orientación predominantemente interna aunque su enfoque está fundamentalmente signado por la atención prestada al proceso de aprendizaje y sus problemáticas: la interacción maestro/alumno, el contenido curricular y el "sentido" del curriculum, donde se destaca a la escuela como el lugar donde se adquieren o intentan imponer, según sea la perspectiva interpretativa, definiciones de la realidad. El enfoque de esa escuela hace visible lo oculto del curriculum formal, la existencia de normas informales y no regladas, y como el docente y el alumno definen, redefinen o acuerdan formas de interactuar otorgando un "sentido", no necesariamente uniforme, a la actividad escolar y al tránsito dentro de la escuela. Esta escuela puede "aprender", generar adecuaciones y crear conocimiento.

Las perspectivas interpretativas hicieron visible aquellos aspectos existentes al interior de la escuela que formaban parte de la "caja negra", no problematizada por el funcionalismo, en el proceso educativo. Esta escuela muestra muchos de los aspectos con los que en ella se convive en la actualidad: un curriculum con espacios curriculares definidos por técnicos y un docente que en la escuela se encuentra con necesidades prácticas de adaptarlo ya que en su actuar cotidiano "descubre" aspectos de difícil implementación y logro. Alumnos y docentes que interactivamente aprenden actuando y definiendo la realidad educativa concreta. Definición de estrategias (posturas) tanto de los docentes y los alumnos para manejarse y convivir en un espacio ciertamente problemático entre supuestos y realidades, entre demandas y posibilidades y entre expectativas y logros. Dominación, resistencia, autoridad, negociación, rituales, complicidades o autonomía práctica, forman parte de algunas de las estrategias tanto de alumnos como de docentes frente a otros alumnos, otros docentes, directivos, autoridades educativas, etcétera.¹⁹ Los procesos de aprendizaje y la búsqueda de sentido

¹⁹ Woods, Peter: "Teaching for Survival" en Woods, Peter & Hammersley, Martyn (eds): *School Experience, Explorations in the Sociology of Education*. London. Croom Helm. 1977.

son determinantes para que docentes, alumnos y directivos definan y descubran formas de sostén del día a día escolar.

La posición (4) es la que introdujo en la escuela una de las problemáticas centrales de la sociedad actual: los diferentes, diversos y a veces contradictorios cambios sociales. A esta escuela llegan los niños y los jóvenes con conocimientos previos y esta escuela intenta tenerlos en cuenta, aún cuando esos conocimientos sean totalmente desiguales. El conocimiento del sentido común y de la vida cotidiana es, además, altamente tenido en cuenta por ser fuente de aprendizaje.

A esta escuela llegan tanto el joven y el niño que utilizan el teléfono celular para comunicarse mediante redes sociales, como el que sólo lo utiliza para mensajes de texto. Llega quien dedica gran tiempo del día conectado a la internet como el que no tiene prácticamente acceso a esa tecnología, aunque ambos son parte de esta sociedad que hoy se caracteriza por ofrecer enormes posibilidades de información y estímulos de diferente tipo. Esta escuela intenta entonces no sólo "enseñar o transmitir" conocimientos, sino que además considera a cada alumno como único, y el docente, por lo tanto, diseña estrategias según las cualidades de los alumnos, y acompaña (y orienta) fundamentalmente en la selección de la información, en los modos de acceso y en el aprendizaje, y reconoce al alumno como parte indispensable de su propia formación. Esta escuela intenta entusiasmar orientándose hacia el exterior de la propia escuela, hacia lo social, su complejidad, las capacidades existentes en el alumno y el retorno del mismo a su ámbito social donde se encuentran todas las posibilidades abiertas y existentes (aún encontrándose altamente "estructuradas"). Esta escuela aprende a medida que cumple su función de ofrecer y poner a disposición lo que se denomina conocimiento culturalmente "valido". Esta escuela deja vislumbrar ciertos componentes de una institución que se conforma como comunidad de aprendizaje.

5. Discusión

1) La escuela hoy se debate en un proceso contradictorio entre la tradición y el cambio, y las diferentes perspectivas anteriormente consideradas se presentan y manifiestan de manera superpuesta y discordante. La sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela, sea como organización, como institución de aprendizaje, o como subsistema del sistema social general, es en muchísimos aspectos una sociedad diferente de aquella en la cual se conformó esa escuela que "conocemos" y sobre la cual en muchos casos continuamos colocando las expectativas.

Las formas de entender a los actores, a la realidad y al mismo conocimiento, han sufrido también transformaciones, y las alternativas de solución a diversos problemas que afloran en el seno de la escuela se han basado en ópticas, perspectivas, prácticas y objetivos (e incluso modelos mentales) surgidos y fundados desde representaciones de una sociedad y una cultura que hoy se encuentra profundamente transformada, y no alcanzarían por lo tanto a ser válidas para atender los problemas actuales. Muchas soluciones son adoptadas adhoc y sin el correspondiente diálogo o reflexión que las validen. A modo de ejemplo podemos citar una de las medidas últimamente tomadas (aclarando que considero que existe una variedad de razones que afirman su validez) como la no repitencia del primer grado en la escuela primaria. Esta medida fue anunciada sin conversar e informar debidamente al interior del sistema escolar sobre sus razones y fundamentos. Para algunos se trata entonces sólo de evitar estigmas u ocultar fracasos escolares. Para otros puede significar algo de por sí erróneo, mientras que otros pueden interpretar como adecuado, aunque persisten interrogantes sobre cuestiones de forma o de adecuación organizativa escolar. Solución también ad hoc, y como consecuencia de ello, es la que simultáneamente se toma para que el docente de primer grado sea el que también conduzca el segundo grado, como una forma de acompañar al niño en este tránsito y como forma de resolver la cuestión del sostenimiento para evitar un "fracaso" en ese segundo grado. Este tipo de resoluciones atenta contra aquellos postulados de democratización del conocimiento y de toma informada de decisiones. El docente llega a sentir que se aplican medidas (que lo involucran) que pueden poseer sentidos "político-demagógicos" cuando en realidad, lo que adolece este tipo de decisión, es de un anclaje debidamente fundado entre los actores directos.

2) Vivimos hoy, fundamentalmente, en una sociedad que ha dado en definirse como una sociedad del conocimiento, donde el cambio y las transformaciones tienen alta celeridad.

Para enfocarnos en la consideración de las presiones transformadoras sobre la escuela, hemos presentado gráficamente algunos cambios y algunas perspectivas de análisis. Si revisamos los argumentos, podemos afirmar que lo que fuera la "promesa" de la escuela con respecto al futuro de quien transitaba dentro del sistema, según el modelo "escuela, trabajo, ingreso, familia, movilidad social, jubilación", se va desdibujando a medida que el tiempo transcurre y las incertidumbres se acentúan.

La uniformidad, el curriculum único, la lectura y estudio de los mismos

textos y de las mismas páginas para todos, la tendencia al logro de la uniformidad en el conocimiento, o la medición de lo adquirido como conocimiento, van cediendo lugar a otros modos de precisar las ambiciones de logro con el alumno. En la escuela germina una tendencia a acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje en lugar de sólo "brindar" conocimiento, colocando a su disposición las herramientas, facilitando el desarrollo de habilidades para que pueda orientarse dentro de una sociedad y de una realidad que desarrolla crecientes flujos de información y con ritmos de transformación cada vez mas acelerados. Las destrezas y habilidades adquiridas deben estar por lo tanto -y en una gran proporción- orientadas a acceder y adquirir nuevos conocimientos, a seleccionar respuestas según esos conocimientos y esos flujos de información y a solucionar problemas y facilitar la toma de decisiones. Decisiones que por otra parte se irán tomando en una sociedad y en un mundo con incertidumbres crecientes. No todos deciden sobre los mismos temas e intereses, no todos alcanzan a obtener (o poseer) similares posibilidades o ambiciones de incidir sobre los mismos asuntos, por lo que las proyecciones de cada una de las vidas de quienes transitan dentro del sistema educativo no pueden tampoco ser iguales. La sociedad no es la misma, ni tiene el mismo sentido para todos, por lo que el principio de homogenización de las personas se transforma en un verdadero limitante (o "fracaso") para muchos.

3) Los alumnos de hoy encuentran desafíos diferentes a los que, por ejemplo, tuvieron sus abuelos. El alumno tiende cada vez más a dejar de ser ese actor pasivo que recibe información y la internaliza, sino que se ha transformado en una persona que posee expectativas tanto de trabajo como de aprendizaje sobre aquellos ítems y temáticas relevantes según su manera de entender y de manejarse en su realidad, y que cuestiona incluso el valor de lo que no se comprende o explicita. El aprendizaje mediante proyectos, a través de estudios individual o sectorialmente orientados, tematizados según los enfoques del alumno, y sobre todo a través de la utilización de las herramientas tecnológicas familiares, pasa a ser necesidad ineludible. Por supuesto que el rol del docente requiere, entonces, adecuaciones y reafirmaciones a través de diferentes herramientas de trabajo y métodos de enseñanza, sobre todo de aquellos basados en un enfoque hacia el individuo, tanto desde sus perspectivas y ambiciones como a los que tienen en cuenta el nivel y la orientación de la curiosidad y donde, por supuesto, la tecnología de la información adquiere relevancia más allá de los conceptos simplistas como "computación" o "informática". La formación docente no puede obviar

esos aspectos.

4) En general, los padres se fueron retirando como sostén de la escuela y de la actividad del docente, pero desde el momento en que la sociedad ha dejado de ser uniforme (o de tender a la uniformidad) el "retorno" de esos padres a la escuela no puede darse ni mediante la evocación de "como era en el pasado" ni a través de una sola y única estrategia. Tampoco puede ser mediante la resignación. Hay escuelas (y docentes) que incluyen a padres utilizando la creación de grupos de Facebook por clases (en aquellas escuelas de clase media o media alta donde la relación con las tecnologías de la información es parte de lo cotidiano) mientras que otras escuelas trabajan sobre el aspecto "afectivo" y el acompañamiento a los padres en el reconocimiento del rol de la escuela (no debemos olvidar que Argentina transita por la tercera generación en la que quizás ningún componente de la familia conoció un trabajo formal o ha dejado de asistir a un comedor comunitario). Para muchos adultos (padres) es también la escuela percibida como encontrándose con cierta "crisis de identidad", ya que en parte (a algunos más y a otros menos) tampoco les ofrece aquello que es "esperado". Finalmente, estos procesos llevaron quizás a que, para muchos, la escuela sea considerada parte de las exclusivas obligaciones de otro (el Estado), sin que se asuma la responsabilidad de educación como también propia. Se la llega a observar desde afuera (sin participar y tampoco sin claras estrategias, por parte de la escuela, para incluir participando), llegando esta relación a adquirir un sentido utilitario que dificulta la presencia de aspectos que vayan más allá de la obligación de "mandar el chico a la escuela".

5) La fortaleza y el sostén del docente en esta transición entre la tradición y el cambio se asienta en gran parte en aspectos de la voluntad, sin que se hayan alcanzado aún a brindar herramientas (materiales y simbólicas) para una gestión educativa que adquiere enorme diversidad. Estas herramientas abarcan desde las adaptaciones curriculares según el propio entorno, hasta la gestión de la actividad áulica a través de técnicas no tradicionales. El concepto de desregulación y el de apertura a iniciativas adquieren entonces significados desde lógicas diferentes al neoliberalismo. En este tópico encontramos el manejo de las expectativas propias hacia cada alumno, el trabajo orientado según cada cual, el sostén, el apoyo, el estímulo necesario según cada estilo de aprendizaje y la afirmación de la responsabilidad de cada alumno sobre sus propios logros y sobre las metas de aprendizaje.

6) El alumno, el niño y el joven, alcanzan ahora una visibilidad nunca antes lograda como entidad única. Si cada cual convive con sus propias

realidades y sus propias proyecciones, correspondería también dar la posibilidad a cada uno de definir su compromiso y responsabilidad en lo que hace a su propia formación, educación y logros.

Aquella educación atomizada que existió con anterioridad a la industrialización y que iba desde el aprendizaje en la propia familia o de acuerdo a la posición social dio paso a una estructura altamente unificada y centralizada orientada a la homogeneidad, basada en la obligatoriedad para el logro de esa homogenización característica de la sociedad industrial típica. Después de los intentos de descentralización formal y de dispersión funcional (proyecto neoliberal), comienza a destacarse la orientación al individuo, a su cultura, a sus motivaciones, circunstancias y contingencias. Hoy vivimos en una clase de extraña paradoja donde cada vez nos comunicamos más intensamente, en cantidad y densidad de contactos, en variación de los mismos y en amplitud territorial, y al mismo tiempo cada uno busca su propio desarrollo, realización y proyección individual. No es, por ejemplo, para nada lo mismo vincularse con aquel alumno que a los 15 años entrena un deporte y conoce que en un tiempo "asistirá" a la Universidad y desarrolla una perspectiva "clásica" sobre su futuro, que relacionarse con aquel otro alumno que en sus prácticas cotidianas no imagina un futuro que vaya más allá del día a día o de la semana, ya que cualquier futuro imaginable será muy probable como el hoy. Ambos tienen vidas que poseen sentidos, conocimientos válidos y significantes y cada cual tiene estructurada su cotidianeidad. Sin embargo, al hacer el ejercicio imaginativo de que entre ellos intercambien sus estructuras cotidianas y sus significados, nos damos cuenta de que muchos símbolos, lenguajes, prácticas, representaciones, etcétera no serán válidas. La escuela se relaciona con ambos y no puede hacerlo de la misma (y estandarizada) manera si se ambiciona enseñar y aprender para un futuro y un desarrollo personal.

Esta paradoja demanda miradas desde perspectivas diferentes, sobre el currículum, la formación docente y el "rendimiento" escolar. La escuela y la sociedad se encuentran interconectadas y de igual manera cada individuo forma parte de esa sociedad con su singularidad; los procesos globalizadores, la sociedad del riesgo²⁰ y los fenómenos culturales llevan a que esa gran integración de carácter global conviva con fuertes segregaciones y con crecientes búsqueda de individualidad.

²⁰ Beck, Ulrich: La sociedad del riesgo. Barcelona. Paidós. 1998.

7) Tradicionalmente, el docente trabajaba de manera individual. Los horarios en la escuela estaban signados en materias y temas y el carácter de la actividad era fundamentalmente intermediadora: el docente poseía el conocimiento y debía transmitirlo al alumno. Del alumno, a su vez, se esperaba que fuese a ejercer el rol de receptor. Cuando el alumno realizaba una pregunta el docente respondía y explicaba por ser el poseedor del "saber". Hoy, si el alumno realiza la misma pregunta surge como deseable que el docente pueda optar entre responder "la verdad" o invitar a buscar la respuesta, y que quizás oriente acerca sobre la forma en cómo acceder de manera adecuada (o más clara, simple y certera) a esa respuesta. Los alumnos van adquiriendo mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

También tradicionalmente, el docente trabajaba con sus alumnos encerrado en el aula y lo hacía por su cuenta. Eran "sus" alumnos, "su" aula, "su" materia. Hoy se requiere de mayor apertura e incluso de cooperación con otros docentes donde los alumnos también se incorporan en las definiciones y proyecciones. El docente no puede más manejarse de manera tradicional.

El rol de orientador lleva a que no alcance a ser el docente quien -como antes- decide y define cuales son los conocimientos que mejor preparan a sus alumnos para moverse en y adecuarse al futuro. Dicho rol orientador significa sobre todo el alcanzar a constituirse en una guía para cada alumno en el desarrollo de su propio aprendizaje. La formación docente, indispensablemente, debe atender entonces también a la cuestión del liderazgo.

Hay mucho para explorar y redescubrir aquí desde la investigación-acción, referido tanto al quehacer pedagógico como a la transformación de la escuela. Correspondería quizás avanzar en nuevos espacios con otros contenidos, a realizar experiencias tales como menor cantidad de alumnos en las aulas, dos docentes en ellas (uno que guía y lidera y otro en un rol más tradicional vinculado a la materia o tema específico), materias integradas, y revisión del formato de horas cátedra para avanzar en espacios por contenidos con varios docentes intercambiando perspectivas, etcétera.

8) Debería ser innecesario remarcar que la evaluación debe encontrarse ligada al aprendizaje y al proceso formativo y no presentarse exclusivamente como el agregado finalizador en un proceso en el cual se supone que el modo de potenciar el aprendizaje es maximizando ansiedades, colocando presiones que pueden incluso poseer carácter intimidador. La evaluación ha sido establecida prácticamente como recurso imprescindible para medir

parámetros de calidad, y si bien es cierto que existe una imposibilidad de decir algo sobre un proceso o resultado si no se evalúa, es igualmente cierto que los parámetros de medición son fijados en base a un modelo o patrón que determina el estándar a alcanzar (o el "deber ser"). En muchos casos una evaluación alcanza a ser solamente un ritual necesario o en el peor de los casos una "simulación" que coloca a cada uno en un ranking sin llevar a encarar cambios o modificaciones.

Debemos tener en cuenta que personas diferentes tienen estándares también distintos, por lo que un aspecto fundamental de la evaluación debe estar siempre orientado a producir confianzas y deseos de continuar aprendiendo.

Los alumnos sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas y del porqué del aprender, debiendo aceptarse que muchos de ellos, en la escuela de hoy, carecen de tal imagen. Cuando al alumno sólo se le brinda una nota o calificación, no se contribuye con ninguna retroalimentación o reflexión sobre las metas y los logros del aprendizaje, generándose así los evidentes riesgos de caer en una especie de desesperanza. Ninguna prueba estandarizada tiene el mismo efecto, por lo que esos tipos de evaluación puede fortalecer a algunos y desmotivar a otros, llevando también de este modo a establecerse (o profundizarse) desigualdades.

El Assessment Reform Group²¹ diferenció la "evaluación del aprendizaje" de la "evaluación para el aprendizaje": la primera provee informaciones de logros destinada a informes públicos, las segundas ofrecen ayuda y sostén a los estudiantes para aprender más.

9) Debería tenderse a profundizar en la consideración y desarrollo de herramientas según los distintos estilos de aprendizaje²² y la incidencia que pueden llegar a tener tanto el ambiente, las cuestiones emocionales, las relacionales y los aspectos físicos y psicológicos

Las diferentes capacidades que se evidencian al momento de aprender,

²¹ Assessment Reform Group: *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge, School of Education. Cambridge University. 1999.

²² Dunn Rita & Kenneth Dunn. *Learning styles model*. Brain Books. 1993. Dunn, R., & Dunn, K. *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon. 1999. Dunn, R., & Dunn, K. *The complete guide to the learning styles in service system*. Boston. Allyn & Bacon. 2005.

identificadas por Kolb²³, (la de involucrase por completo, abiertamente y sin prejuicios hacia experiencias nuevas, la de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas, la que posibilita crear nuevos conceptos y de integrar las observaciones en teorías lógicamente sólidas, y finalmente la que posibilita emplear estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas) requieren también de adecuación de herramientas a fin de potenciarlas y no limitarlas.

El proceso de enseñanza/aprendizaje acontece además, y esencialmente, en base a una acción de carácter comunicativo que puede, por ejemplo, darse entre una persona (alumno) y otra persona (docente) de manera directa, o entre una persona y otra de manera indirecta o mediada (libro, imágenes, símbolos, representaciones). Toda acción comunicativa se encuentra sujeta a interpretación según contexto y situación, dependiendo del propio sujeto, de sus motivaciones, sus objetivos, los recursos utilizados para comunicar y las normas y los valores. Al respecto, Pievi²⁴ también nos recuerda que el aprendizaje es un proceso socio-culturalmente mediado donde el sujeto desarrolla ("co-construye") esquemas de acción que le permiten relacionarse con el mundo. Estos esquemas de acción, desarrollados en cada contexto situado de actividad, permiten a un sujeto responder y adecuarse a nuevas situaciones en función de estos marcos de referencia. El proceso de enseñanza/aprendizaje tiende paulatinamente a tener más en cuenta estos diferentes esquemas "culturalmente co-construidos".

Los contextos situados de actividad y los estilos de aprendizaje indican que ningún alumno es por tanto igual a otro, hoy más aún que antes.

10) Podemos ahora concluir, en base a lo discutido y a los 10 principios de "Assessment for learning"²⁵ que: (1) ***Aprender es un proceso donde se buscan e interpretan evidencias mediante las cuales el docente y el***

²³ Kolb, David. The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, Massachusetts. McBe. 1976

²⁴ Pievi, Néstor: "Resignificación de las representaciones sociales en los procesos de aprendizaje" en Chiachio, Gustavo, Pievi, Néstor, Echaverry Merino, Emilio y Gómez Di Vincenzo: La educación en busca de nuevos sentidos. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones. 2009. Págs.105-106.

²⁵ Assessment Reform Group: Assessment for learning. 10 principles. Research based principles to guide classroom practice. Cambridge, U.K. Cambridge School of Education 2002.

aprendiz conocen donde se hallan en el proceso de aprendizaje, cuáles son las metas y cuáles son los métodos y las formas adecuadas para llegar a continuar aprendiendo. Por lo que (2) es importante enfocar en "cómo" el estudiante aprende, e intentar así que el alumno haga visible para sí y para otros sus propias metas. (3) La práctica áulica tiene además aspectos emocionales por lo que debe aceptarse que cualquier comentario, observación o "resistencia", tiene en sí un carácter constitutivo y reflexivo. (4) El docente guía, afirma, acompaña, ayuda y sostiene (orienta) en los momentos en que el aprendiz identifica, y fija, metas y criterios de progreso, así también como durante el camino. Actúa ante debilidades y ayuda a generar oportunidades, (5) conociendo que las herramientas a utilizar son constitutivas de su rol profesional, el planeamiento de la actividad y sus diferentes momentos son afirmados mediante la propia formación. (6) El docente conoce que motivación, aliento y "no" comparación, fomentan logros, evitan fracasos y promueven por lo tanto autonomía, autodirección y retroalimentación. La reflexión, el diálogo y las posteriores decisiones (lo que se dice y se hace) son utilizadas y situadas evaluativamente.

Para el aprendiz (7) cada logro es, en principio, "el logro", reconociéndose los esfuerzos al mismo tiempo que el docente promueve nuevos avances y deseos de continuar en el proceso y, como cada alumno es único, y el conocer (8) "dónde estoy, adónde voy y cuáles son las metas parciales a alcanzar" forma parte esencial del proceso de aprendizaje, el cual, se define como particular.

Japón y los países nórdicos, a modo de ejemplo entre otros, han iniciado de manera estructural ciertas transformaciones y orientaciones en este sentido, e intentando buscar salidas a los dilemas existentes entre la tradición y el cambio. Estas transformaciones, que abarcan por ejemplo desde lo curricular, pasando por la relación alumno docente hasta llegar al mobiliario y lo edilicio escolar, son importantes de conocer, identificar, acompañar y revisar. Algunas escuelas, y ciertos docentes y directivos, sea de manera intuitiva, por necesidad, o de manera medianamente elaborada, han adecuado sus prácticas escolares aquí en Argentina, orientadas también en el mismo sentido. Corresponde por lo tanto investigar y evaluar en función de aprender, comprender y aportar a la transformación de la escuela en una institución con cualidades diferentes que la legitime como comunidad de aprendizaje. Las instituciones surgen, se consolidan y se transforman mediante prácticas y nunca por disposición o decisión de alguien o algunos.

Para publicar en Tiempo de Gestión

1) Los artículos postulados para su publicación en Tiempo de Gestión deben remitirse a la dirección de correo electrónico fcg_revistatiempodegestion@uader.edu.ar. en un archivo adjunto.

2) Los artículos tendrán una extensión máxima de 10.000 palabras, en letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado de 1 y 1/2. Los editores podrán considerar los casos que exceden esa extensión.

3) Los artículos tendrán una estructura que comprenderá, en este orden: título, autor, fecha de finalización de la redacción, breve currículum del autor, palabras clave, resúmenes, cuerpo del trabajo y bibliografía.

4) El currículum del autor no excederá las 120 palabras. Deberá describir los títulos y antecedentes laborales del autor e incluir una dirección electrónica de contacto.

5) El artículo debe contener un resumen escrito en español y en inglés de no más de 150 palabras.

6) Las palabras clave serán tres. Se expresarán tanto en español como en inglés.

7) Si el trabajo es una ponencia presentada en congresos, en jornadas, seminarios, deberá especificarse el nombre del encuentro, la institución organizadora y lugar y fecha de realización. Tiempo de Gestión sólo publicará este tipo de trabajos cuando sean inéditos.

8) Las citas se consignarán en el artículo mediante notas a pie de página, que se ordenarán siguiendo una numeración correlativa. Las referencias bibliográficas deberán ser precisas y completas. La bibliografía y fuente consultada se consignarán al final del artículo

9) Tiempo de Gestión emplea un sistema de arbitraje doble ciego, por el cual ni el autor ni el árbitro se conocen mutuamente. Este arbitraje es obligatorio para todos los artículos. El Editor y/o el Comité Editorial designarán árbitros externos, quienes trabajarán en estrecho contacto con el Editor y atenderán las razones editoriales que éste les comunique. La evaluación de los árbitros considerará aspectos como la solvencia temática, la solidez argumentativa, la claridad expositiva y el aporte original de ideas del artículo. El arbitraje concluirá en un dictamen que el autor tiene derecho a conocer, por intermedio del Editor. Ese dictamen podrá aceptar, rechazar o sugerir correcciones para los artículos.

10) El Editor queda facultado para decidir en qué edición se publicará el artículo aprobado.

11) El Editor y los evaluadores quedan facultados para hacer correcciones de estilo en los artículos propuestos. Esta facultad no comprende correcciones de contenido, en lo cual serán respetados los originales.

12) Los artículos publicados en Tiempo de Gestión no expresan necesariamente las opiniones del Editor, de los miembros del Comité Editorial, de los árbitros actuantes, ni de ninguna de las autoridades de la Facultad o de la Universidad, y son exclusiva responsabilidad de los autores.