ISSN 1995 - 7785

Año 32 I JUN 2023.01

Propuesta Educativa 59

DOSSIER

Educación, formación y trabajo: complejidades, tensiones y desafíos renovados en el contexto de pandemia-post pandemia

Coordinado por
Ana María D'Andrea, Delfina Garino y Eugenia Roberti

- Pablo Andrés Barbetti
- Irma Briasco
- Matías Centeno
- Agustina Córica
- Ana María D'Andrea
- María Garrido
- Anabela Ghilini
- Yanina D. Maturo
- Enrique Pieck Gochicoa
- José Antonio Pozzer
- Leandro Sepúlveda
- Martha Roxana Vicente-Díaz

FLACSO
ARGENTINA

ENTREVISTA

A Ramiro Albrieu

Propuesta
Educativa
59

Índice

EDITORIAL 3

DOSSIER

5 ▪ **Educación, formación y trabajo: complejidades, tensiones y desafíos renovados en el contexto de pandemia-post pandemia.** Coordinado por Ana María D'Andrea, Delfina Garino y Eugenia Roberti

10 ▪ ¿Educación técnica a distancia? Experiencias y aprendizajes de dos años de confinamiento de docentes de educación técnica en Chile. Por Leandro Sepúlveda

27 ▪ Formación para el trabajo y pandemia en México: …¿y qué sigue? Por Enrique Pieck Gochicoa y Martha Roxana Vicente-Díaz

40 ▪ La unidad técnico pedagógica: ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa? Por Yanina D. Maturo

57 ▪ La formación para el trabajo y el empleo en el sector Software y Servicios Informáticos en Corrientes. Por José Antonio Pozzer y Ana María D'Andrea

68 ▪ Reconocimiento de saberes en los trabajadores: un estudio sobre los dispositivos y las acciones implementadas en Argentina. Por Irma Briasco, Agustina Córica y Anabela Ghilini

79 ▪ Cuentapropismo juvenil en el Gran Resistencia. Un análisis de los enfoques teóricos orientadores de las políticas públicas que estimulan esta modalidad de trabajo y sus implicancias para la formación. Por Pablo Andrés Barbetti

91 ▪ El trayecto socio-técnico de las juventudes en el agro: las tecnologías digitales como vehículo para el desarrollo rural sostenible. Por Matías Centeno y María Garrido

ENTREVISTA

105 ▪ Entrevista a Ramiro Albrieu. Por Mariana Nobile

ARTÍCULOS

118 ▪ Segmentación de la educación argentina. Evidencia a partir del gasto educativo directo de los hogares. Por Jimena Macció y Julián Falcone

Jóvenes Investigadores

139 ▪ Las escuelas en los clubes: proyectos pedagógicos que forman *personas y deportistas para l a vida*. Por Franco Balaguer

RESEÑAS

Libros

153 ▪ *Volver a estudiar: Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares,* de Federico M. González. Por Gabriel Gayoso

157 ▪ *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa* de Graciela Cordero Arroyo y María del Ángel Vázquez Cruz. Por Maricel Lederhos

Tesis

160 ▪ *El espacio escolar en la conceptualización sarmientina. Dimensiones axiológica, proyectual y procedimental en los Anales de la Educación Común (1858-1875).* Por Daniela Boyonkián

164 ▪ *Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la C.A.B.A.* Por Serena Aylén Santos

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finocchio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
María Emilia di Piero
Carolina Gamba
Mora Medici
Luciana Morini
Mariana Nobile
Serena Santos
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Luciana Morini

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENCIA TÉCNICA
Esteban Azzara
María Consuelo Diez

CONSEJO EDITORIAL

- Alfredo Artiles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontifica Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggróss, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina* .
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

Editorial

Repensar los modos de concreción de las políticas educativas

Si analizamos los diferentes momentos políticos que atravesó el país desde los inicios de la democracia y la sucesión de cambios que estos propusieron en materia educativa, veremos que son muy pocos los casos en los que aquello que se planea y programa en los ministerios se concreta en las aulas y que, cuando esto se logra, es enorme el esfuerzo que han debido empeñar las instituciones y sus agentes.

Unos de los primeros trabajos de investigación que se realizaron desde el Área de Educación de la FLACSO en los inicios de la democracia fue justamente el seguimiento y análisis de la cadena de transmisión de las decisiones políticas a los espacios escolares donde éstas deben concretarse. Ya en ese momento estaba claro que la transferencia era muy difícil y que las burocracias no actuaban de acuerdo con el modelo weberiano.

A pesar de esta temprana comprobación y de la experiencia acumulada a lo largo de los años subsiguientes, sigue habitando en buena parte de los elencos políticos que planifican el futuro de la educación, una ilusión de concreción rápida y efectiva de las propuestas pensadas desde los ministerios tanto nacional como provinciales.

Sin duda hay una serie importante de medidas políticas que sólo podrán llevarse a cabo a partir de decisiones y acuerdos de las elites de poder, sean ellas políticas o corporativas. Supongamos, por ejemplo, cambios en los estatutos que regulan la actividad docente, o modificaciones en la reglamentación de las evaluaciones nacionales o sistemas de acreditación de instituciones formadoras de docentes. Todas estas propuestas tendrán, sin duda, impacto en el mediano y largo plazo en el hacer de las aulas escolares, sin embargo, se materializan a través de acuerdos al interior del campo político.

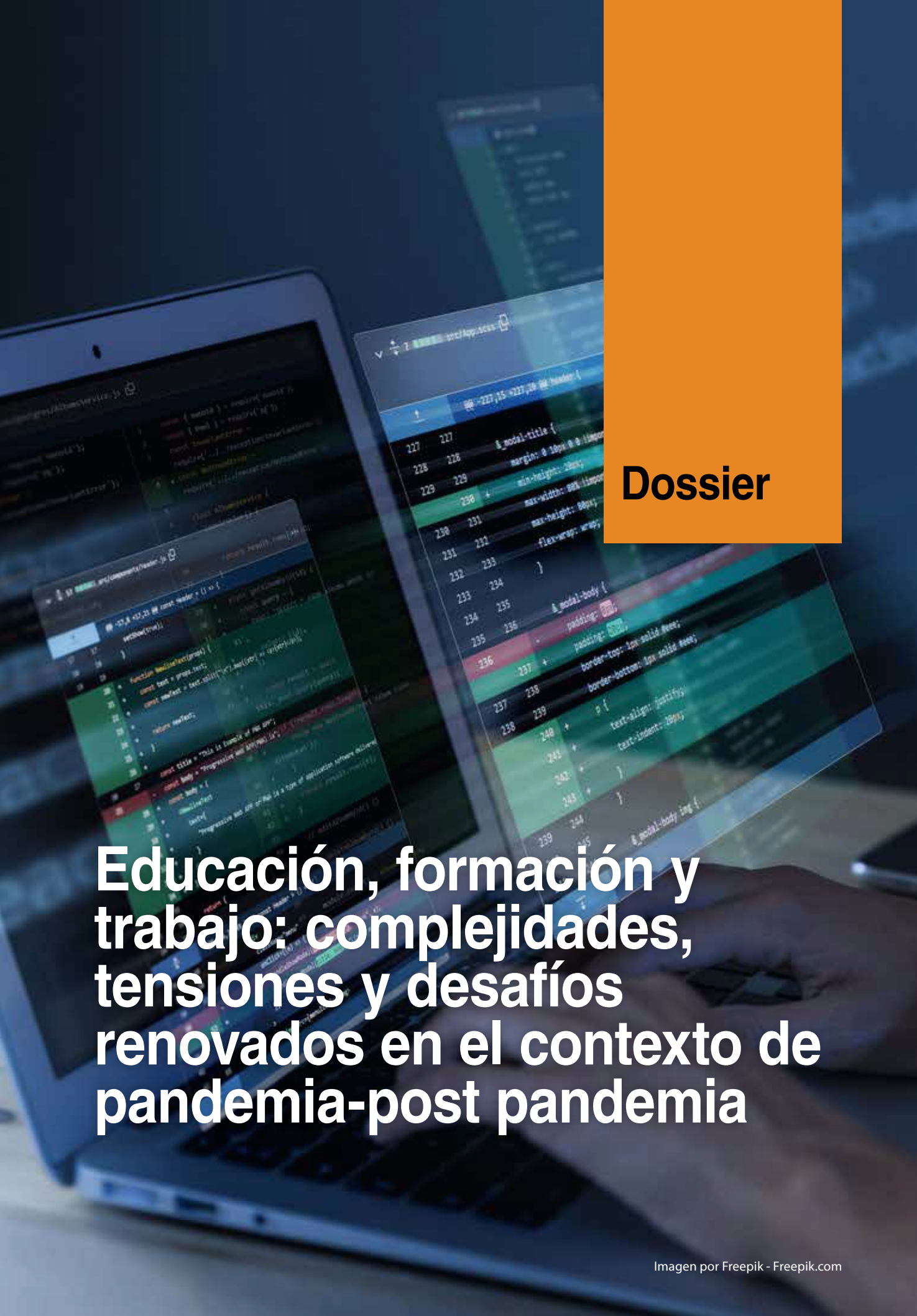
Hay otra serie de programas de mejora o transformación dirigidas a intervenir en el aula que requieren para su concreción acciones específicas en el terreno local. Desde la descentralización del sistema educativo, la instancia del Consejo Federal de Educación (CFE) tiene la función de implementar en el terreno jurisdiccional los acuerdos de política educativa consensuados en su seno. En este caso, como en tantos otros, las concreciones son escasas y dependen de lo que se arregla en otros espacios de poder. De modo que habrá que dejar de confiar en la efectividad de los acuerdos del CFE, como hasta ahora se ha hecho, y encontrar estrategias que transformen los acuerdos logrados allí en acciones que efectivamente se desarrollen en los diferentes territorios provinciales. No se trata de respetar o no el federalismo, sino de abandonar el supuesto de efectividad de un orga-

Propuesta Educativa | ISSN 1995 - 7785 | Número 59 | Año 32 | Vol.1 | Junio 2023 | pp. 3 a 4.

nismo, que hasta ahora es ficcional, y repensar cuáles serían los modos de transformar los acuerdos nacionales en políticas jurisdiccionales.

A nivel provincial el proceso de articulación del centro ministerial y lo que acontece en las instituciones y sus aulas es igual de dificultoso, al punto que se vuelve a discutir la conveniencia o no de aumentar la autonomía de las escuelas. Otra cosa que hemos aprendido en los años de democracia es que, en nuestro país, todo tiene una segunda y hasta tercera oportunidad de renacer en la discusión pública. No es este el tema en el que nos proponemos avanzar, sino en repensar en nuevas estrategias para construir el nexo entre los centros ministeriales y las aulas, que ya han comenzado a implementarse con buenos resultados. Estamos haciendo referencia a las redes de escuelas o comunidades de aprendizaje. En ambos casos se trata de generar espacios de interacción que ponen en diálogo próximo a los diferentes agentes educativos (docentes, directivos, supervisores, expertos y técnicos de gobierno) para que en este intercambio se generen las condiciones para una exitosa transformación o mejora en el espacio de las instituciones educativas.

Se trata de un modo de implementar los cambios que ya ha sido tematizado y recomendado por más de un autor dedicado a estudiar estos temas, sin embargo, pareciera que la presencia de estas voces en el ámbito académico no ha penetrado con debida fuerza los círculos donde se cuece la política. Es parte de nuestra responsabilidad alzar estas voces para que sean oídas por aquellos que tienen la posibilidad de imaginar, planificar y concretar las transformaciones de nuestro sistema educativo.



Dossier

Educación, formación y trabajo: complejidades, tensiones y desafíos renovados en el contexto de pandemia-post pandemia

Imagen por Freepik - Freepik.com

Introducción: Educación, formación y trabajo: complejidades, tensiones y desafíos renovados en el contexto de pandemia-post pandemia

Education, Training, and Work: Complexities, Tensions, and Renewes Challenges in Pandemic and Post-Pandemic Context

ANA MARIA D'ANDREA*
Universidad Nacional del Nordeste
DELFINA GARINO**
IPEHCS-CONICET-UNco
EUGENIA ROBERTI***
CONICET-UNAJ/FaHCE-UNLP/IDES-PREJET

La relación entre educación y trabajo se caracteriza por ser compleja, multidimensional y anclada espacio-temporalmente. Históricamente, esta vinculación ha estado marcada por las diferencias entre la racionalidad educativa y la racionalidad productiva, que han planteado un escenario de difícil interrelación, con un sistema productivo caracterizado por su mayor dinamismo en el desarrollo tecnológico, procesos de acumulación y cambios organizacionales; contrariamente a lo que ocurre en el educativo, que desarrolla propuestas de ciclos largos y escalonados con dificultades para adaptarse a los cambios tecnológicos (Tanguy, 1986; Riquelme, 2006; De Ibarrola, 2016; Jacinto, 2016; Pérez y Busso, 2019).

Claro está que los distintos ámbitos en los que se ofrecen oportunidades de formación para el trabajo poseen características específicas, entre ellos se destacan el escolar (instituciones de nivel secundario, superior y de formación profesional, particularmente las de la modalidad de educación técnico-profesional) y el no escolar, donde se desarrolla la formación a través de procesos tanto formales como informales (vinculados a las organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, empresas y lugares de trabajo, etcétera).

La pandemia por COVID-19, profundizó y favoreció la emergencia de desigualdades sociales, afectando la formación, producción y reproducción tanto de los hogares, como de la fuerza de trabajo (Giovine *et al.*, 2023; Muñiz Terra *et al.*, 2023). Si bien se desarrollaron una infinidad de recursos, secuencias didácticas, estrategias y propuestas formativas, se reportaron dificultades para el sostenimiento de las trayectorias educativas. El mercado de trabajo mostró un crecimiento del desempleo, la informalidad y el cuentapropismo. Asimismo, se produjeron modificaciones en los procesos laborales vinculados al teletrabajo y al crecimiento de otras formas laborales atípicas (trabajos en plataformas), pero que ya venían ganando espacio en sectores productivos específicos.

En este contexto, surge la necesidad de desarrollar una mirada atenta a los escenarios emergentes y/o que se transformaron, elaborando nuevas preguntas y modos de construir conocimiento para describir y analizar qué se hizo y de qué manera las instituciones

Cita recomendada: D´Andrea, A. M., Garino, D. y Roberti, E. (2023), "Introducción: Educación, formación y trabajo: complejidades, tensiones y desafíos renovados en el contexto de pandemia-post pandemia", en *Propuesta Educativa*, 32(59), pp. 6-9

educativas y los espacios de formación para el trabajo, con sus respectivos actores, atravesaron este contexto excepcional, aunque enmarcado en procesos de reconfiguración de más larga data en las relaciones entre educación, formación y trabajo.

El presente Dossier surge del Área Temática 10 "Educación y formación para el trabajo" del IV Coloquio de Investigación Educativa organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE), realizado entre el 17 y el 19 de agosto de 2022 en la Ciudad de Buenos Aires. El mismo se propone analizar la relación entre educación, formación y trabajo, tanto desde sus bases históricas, considerando la puesta en acto de políticas orientadas al ámbito educativo, a la inserción laboral de jóvenes y a la certificación de saberes de trabajadores, así como también al estudio de las respuestas que se dieron ante los desafíos planteados por la situación de pandemia.

Reúne artículos que presentan análisis específicos de las propuestas educativas en pandemia, pero también estudios sobre políticas cuya temporalidad excede a dicho periodo, que incluyen diversos anclajes territoriales, referidos a jurisdicciones de Argentina y casos de Chile, México, España y Estados Unidos, que orientan similitudes y contrapuntos con las experiencias locales. A su vez, realizan aportes significativos a partir de distintos objetos de estudio: la educación secundaria técnica y la puesta en acto de reformas del régimen académico, para garantizar la obligatoriedad del nivel; las prácticas pedagógicas en pandemia en el nivel secundario técnico y en la formación profesional; las articulaciones entre sectores productivos y la oferta educativa; el reconocimiento de saberes en procesos de trabajo; las vinculaciones entre la formación, el trabajo independiente y el cuentapropismo; y, finalmente, el rol que juegan la apropiación de tecnologías de información y comunicación (TICs) en el desarrollo social, económico y cultural de los jóvenes en el sector agropecuario.

El artículo de Leandro Sepúlveda, *¿Educación técnica a distancia? Experiencias y aprendizajes de dos años de confinamiento de docentes de educación técnica en Chile*, centra su análisis en las experiencias de docentes de escuelas secundarias técnicas durante la pandemia en Chile, mostrando las dificultades que supuso el aislamiento como medida sanitaria para la continuidad de la enseñanza en una modalidad cuya propuesta pedagógica tiene un gran protagonismo la formación práctica. La escasez de recursos, la poca preparación institucional para enfrentar el desafío y las limitaciones formativas, tuvieron un efecto negativo en la trayectoria de los/as estudiantes, pero también operó como una oportunidad para repensar dispositivos de formación y el uso de recursos como simuladores y espacios virtuales en la educación para el trabajo.

El escrito de Enrique Pieck y de Roxana Vicente, titulado *Formación para el trabajo y pandemia en México: ¿y qué sigue?* también se ubica temporalmente en la pandemia, pero estudia los centros de formación profesional en México. A partir de un trabajo de sistematización y organización de relatos de docentes, analizan experiencias significativas de formación para el trabajo, mostrando la manera en que se vio afectada la formación, las innovaciones en las propuestas pedagógicas y los desafíos que tuvieron tanto los/as docentes como las instituciones para responder al proceso de continuidad pedagógica.

Yanina Maturo, por su parte, en su artículo *La unidad técnico pedagógica: ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa?,* analiza la puesta en acto del Nuevo Régimen Académico (NRA) en escuelas secundarias técnicas de dicha jurisdicción, enfocándose en la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) como propuesta original de organización institucional y pedagógi-

ca para el Ciclo Básico de la modalidad. Problematiza este espacio en términos de su impacto en el trabajo pedagógico de los saberes técnicos y tecnológicos, y lo postula como una forma de flexibilización del régimen de cursado (de tiempos de cursado y acreditación de saberes), que a su vez fue una herramienta crucial para responder al desafío de la escolarización durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, al anticipar el trabajo colaborativo y la planificación interdisciplinar, la evaluación formativa, el seguimiento personalizado de estudiantes, etcétera. Además, plantea que directivos y docentes de escuelas técnicas reconocen al NRA como una oportunidad de garantizar el derecho a la escuela secundaria obligatoria, pero que plantea desafíos en su puesta en acto vinculados a la organización por materia, a la secuencia fija, a las condiciones del trabajo docente, a la disponibilidad de espacios y tiempos institucionales.

El artículo *La formación para el trabajo y el empleo en el sector Software y Servicios Informáticos en Corrientes,* escrito por José Pozzer y Ana María D´Andrea, por su parte, se enfoca en la vinculación entre la formación para el trabajo y el empleo en el sector Software y Servicios Informáticos en Corrientes, enmarcando la problemática en la evolución del empleo en el sector y de la oferta educativa asociada a él. Muestran que si bien en el ideario de los actores tanto del mundo productivo como del educativo aparece una representación asociada a la necesidad de adaptar la formación a las necesidades de competencias de las empresas, la oferta formativa aún es dispersa, fragmentada y presenta escasa articulación con el mundo empresarial.

Irma Briasco, Agustina Corica y Anabela Ghilini, en su artículo *Reconocimiento de saberes en los trabajadores: un estudio sobre los dispositivos y las acciones implementadas en Argentina,* se centran en las políticas de reconocimiento de saberes adquiridos en los procesos de aprendizajes no formal e informal de los/as jóvenes y adultos en el marco de la educación técnico-profesional. Analizan acciones que se desarrollan en los sectores de la construcción y metalmecánica en CABA y Provincia de Buenos Aires, mostrando que el reconocimiento de saberes supone la articulación de los ámbitos educativo y laboral, siendo los Centros de Formación Profesional y los sindicatos, dos actores centrales. Dan cuenta que en Argentina resta mucho camino por recorrer en este campo, tanto desde las políticas, como desde las instituciones.

El artículo *Cuentapropismo juvenil en el Gran Resistencia. Un análisis de los enfoques teóricos orientadores de las políticas públicas que estimulan esta modalidad de trabajo y sus implicancias para la formación* escrito por Pablo Barbetti, pone en centro de la reflexión en la caracterización del cuentapropismo de jóvenes que residen Gran Resistencia (Chaco). Plantea su importancia en términos cuantitativos y su incremento durante el contexto de la pandemia por COVID-19 y analiza los marcos teórico-conceptuales de las políticas públicas actuales que promueven esta modalidad de trabajo. Destaca que estos enfoques implican demandas diversas, e incluso contrapuestas, al campo de la formación.

Finalmente, Matías Centeno y María Garrido, en su artículo *El trayecto socio-técnico de las juventudes en el agro: las tecnologías digitales como vehículo para el desarrollo rural sostenible*, centran sus análisis en los territorios del Estado de Washington, en el noroeste norteamericano, la provincia de San Luis, en el centro-oeste argentino y la región de Cataluña, en el noreste español, y se orientan a analizar el papel que desempeñan los/as jóvenes rurales en la apropiación de TICs en el agro, mostrando cómo resultan "mediadores socio-técnicos intergeneracionales" en sus territorios, y que la pandemia mostró potencialidades pero también problemáticas específicas vinculadas a la disponibilidad

y uso de TICs. Además, plantean que estas tecnologías conectan espacios híbridos y, en esos procesos, los y las jóvenes agropecuarios ofrecen estrategias para superar limitaciones históricas de la gestión, la comercialización y la producción agraria.

A modo de cierre, se puede plantear que los artículos muestran la complejidad del campo de las relaciones entre educación, formación y trabajo, abordando problemáticas estructurales, desafíos persistentes y dificultades renovadas a la luz de la pandemia, así como políticas y estrategias que continúan buscando dar respuestas a ellas, en contextos cada vez más diversificados y complejos.

Referencias bibliográficas

- De Ibarrola, M. (2016) "Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo: Configuraciones y límites", *Páginas de Educación*, 9(2), pp. 14-48.
- Giovine, R.; Acosta, F.; Falconi, O.; Fuentes, S.; Garino, D.; Graizer, O.: Jacinto, C.; Montes, N.; Pinkasz, D.; Servetto, S. y Yuni, J. (2023) "La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia", *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia*. Tomo III. CABA: CLACSO/Agencia de I+D+d, pp. 293-371.
- Jacinto, C. (2016) "Presentación: Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas", *Páginas de Educación*, 9(2), pp. 1-13.
- Muñiz Terra, L., Salvia, A., Pla, J. L. y Poy, S. (2023) "Efectos de la pandemia sobre las políticas, la estructura y la dinámica socio-ocupacional: Heterogeneidad estructural, desigualdades persistentes y transiciones biográficas en la crisis". *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia*. Tomo II. CABA: CLACSO/Agencia de I+D+d, pp. 55-108.
- Pérez, P. E. y Busso, M. (2019) "El velo meritocrático: inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos", *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), pp. 133-145.
- Riquelme, G. (2006) "La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos", *Anales de la educación común*, 2(5), pp. 68-75.
- Tanguy, L. (1986) *L'introuvable relation formation/emploi*. París: La documentation française.

* Ana María D'Andrea es Profesora en Ciencias de la Educación; Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación; Doctora en Antropología Social; Docente-investigadora, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. E-mail: ana.maria.dandrea@comunidad.unne.edu.ar

** Delfina Garino es Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Investigadora Asistente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales; Jefa de Trabajos Prácticos del área de Metodología de la Investigación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. E-mail: delgarino@gmail.com

*** Eugenia Roberti es Doctora en Ciencias Sociales; Magíster en Ciencias Sociales; Licenciada en Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Investigadora Asistente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Ciencias Sociales y Administración; Docente del Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: eugenia.roberti@hotmail.com

¿Educación técnica a distancia? Experiencias y aprendizajes de dos años de confinamiento de docentes de educación técnica en Chile

Distance Technical Education? Experiences and Learning from two years of Confinement of Technical Education Teachers in Chile

LEANDRO SEPÚLVEDA*
Universidad Alberto Hurtado

Resumen:
En este artículo se recoge la experiencia de los docentes chilenos de la educación media técnico profesional en el contexto de confinamiento prolongado y educación a distancia que impuso la pandemia de COVID 19. La educación técnica vivió esta situación de manera aguda, debiendo recurrir a estrategias alternativas a la enseñanza práctica que le caracteriza y en un contexto de escasez de recursos y débil preparación institucional para hacer frente a este desafío. La evidencia que da sustento a este trabajo corresponde a una encuesta *on- line* que fue respondida por 390 docentes y 31 entrevistas semiestructuradas realizadas entre julio de 2020 y noviembre de 2021. Los resultados reflejan las limitaciones formativas y el efecto negativo en la trayectoria de los estudiantes que cursaron la enseñanza técnica durante este período, pero de igual manera representa un conjunto de antecedentes que relevan la importancia de debatir sobre mecanismos alternativos de formación en este tipo de educación y, muy particularmente, la expansión de sistemas educativos que puedan recurrir a alternativas tales como simuladores y espacios virtuales para el cumplimiento de objetivos curriculares de la educación para el trabajo.

Palabras clave: COVID 19 - Confinamiento - Docentes - Educación Media Técnico Profesional

Abstract:
This article addresses the distance education experiences of Chilean high school teachers of professional technical education during the prolonged confinement of the COVID 19 pandemic. Technical education was acutely affected by this situation, having to resort to alternative strategies to customary practical teaching practices within a context of scarce resources and weak institutional preparation to face this challenge. This work is based on evidence gathered from an online survey answered by 390 teachers and 31 semi-structured interviews conducted between July 2020 and November 2021.The results reveal formative limitations and the negative effect on the career paths of students who participated in technical education during this period. They also provide a set of background data that highlight the importance of discussing alternative mechanisms of training students in this type of education and, in particular, expanding educational systems that can resort to alternatives such as simulators and virtual spaces in order to fulfill the curricular objectives of education for work.

Keywords*: COVID 19 -Lockdown - Teachers - Technical and Vocational Secondary Education*

Este artículo ha sido elaborado en el marco del Estudio "El desafío pedagógico de la formación para el trabajo: Un estudio de los docentes de formación diferenciada en la EMTP". Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE-MINEDUC 1900090, 2020-2022

Cita recomendada: Sepúlveda, L. (2023), "¿Educación técnica a distancia? Experiencias y aprendizajes de dos años de confinamiento de docentes de educación técnica en Chile", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 10 - 26.

Introducción

Los esfuerzos de adaptación de los sistemas educativos a la crisis de la pandemia del COVID 19 durante los años 2020 y 2021 fueron, sin duda alguna, de gran magnitud. La necesidad de restringir las actividades presenciales de manera prolongada y la readecuación del quehacer escolar a una modalidad virtual no solo tuvo que hacerse de manera apresurada, sino que también, sobre una base de acceso a recursos tecnológicos marcadamente desigual. En efecto, como fue reportado en su momento (Andrew *et al.*, 2020), el paso forzoso a una actividad educativa de tipo remota resultó particularmente heterogénea y ha tenido un impacto diferenciado para los estudiantes de acuerdo con el nivel socioeconómico de sus familias y el lugar donde habitan (Huepe *et al.*, 2022). Como pudo corroborarse durante el período de emergencia, la actividad presencial, aunque no resuelve los problemas de desigualdad educativa, por lo menos opera como un atenuante de la misma en consideración a las disímiles condiciones materiales de existencia de las familias y las posibilidades efectivas de lograr un *espacio* y un *ambiente* formativo mínimamente adecuado para sus hijos.

Aunque con distinto grado de magnitud, el impacto de la inasistencia a las aulas por un período tan prolongado de tiempo ha incidido en el retroceso de aprendizajes, la salud emocional y la convivencia social entre los estudiantes. A nivel general, se calculan pérdidas de entre un 50% y un 80% de los aprendizajes propios de un año escolar para los años 2020 y 2021, con una incidencia mayor para los sectores menos favorecidos de la sociedad y un consecuente aumento de las brechas socioeconómicas, particularmente en los países del sur global (Izquierdo y Ugarte, 2023).

Chile no es una excepción a esta situación, pero además, se convirtió en uno de los países de la OCDE con mayor cantidad de días sin actividades presenciales, extendiéndose esta situación durante todo el año 2020 y gran parte del año escolar del 2021. Como consecuencia de lo anterior, se ha reportado una serie de problemas en el proceso de *retorno a la normalidad* que incluye una fuerte alza del ausentismo e inasistencia grave en los distintos niveles del ciclo escolar, problemas significativos de convivencia y aumento de episodios de violencia y un incremento de la tasa desvinculación escolar en comparación al bienio 2018-2019, siendo la enseñanza media técnico profesional (EMTP) la que presenta los indicadores más negativos, alcanzando al 3% de su matrícula (MINEDUC, 2023)

Para atender a esta situación, las autoridades educativas del país han impulsado un "Plan de Reactivación Educativa" que intenta hacer frente a algunos de los principales problemas evidenciados en el sistema escolar en la etapa posterior al retorno a las aulas. En breve, éstas son (a) el desarrollo de un programa destinado a fortalecer la convivencia al interior de los establecimientos y apoyar acciones de salud mental tanto para estudiantes como docentes, (b) el impulso a una estrategia para hacer frente al rezago lector en estudiantes de los primeros años de la enseñanza básica o primaria y (c) la conformación de equipos de intervención territorial para la asistencia y revinculación de estudiantes desertores o en peligro de deserción[1].

Aunque se trata de iniciativas que abordan, en lo grueso, los problemas más urgentes de esta nueva etapa educativa post pandemia, llama la atención la baja consideración en el desarrollo de las políticas públicas de lo que efectivamente ocurrió durante los dos años de confinamiento y *aulas vacías*, así como de los aprendizajes que derivan de esta experiencia. Un ejercicio de este tipo, por cierto, no debería apelar sólo a cuestio-

nes testimoniales ni a la identificación de los déficits evidenciados en un contexto de limitaciones e incertidumbre, sino también a una revisión detallada de las estrategias adoptadas por los centros educativos y sus docentes para dar continuidad a las tareas de enseñanza-aprendizaje durante este tiempo. Como lo han reportado estudios desarrollados en medio de la situación de confinamiento por COVID 19 (por ejemplo, Jacovkis y Tarabini, 2021; Meo y Dabenigno, 2021), la emergencia no solo evidenció y agudizó situaciones precedentes de segregación y desigualdad socioeducativa, sino que también representó una oportunidad para el despliegue de creatividad didáctica, innovación en las formas de trabajo y reflexión sobre el rol de acompañamiento y trabajo colectivo en los espacios escolares.

En la convicción de que este ejercicio es relevante para nuevos y futuros debates sobre la educación en nuestras sociedades, el presente artículo recoge la experiencia de docentes de la educación secundaria técnico profesional en Chile durante el período más agudo de la pandemia. A partir de los antecedentes recogidos de una investigación que tuvo que adecuarse a las condiciones de distanciamiento físico, aquí se presenta el diagnóstico y las propuestas de futuro que estos profesionales levantaban en medio de la situación de confinamiento y vínculo a distancia con sus estudiantes, así como las estrategias desplegadas para suplir o intentar suplir la base identitaria de este tipo de educación: una educación que basa en la experiencia cara-a-cara y en el aprendizaje práctico su principio de *identidad pedagógica* fundamental.

El sistema educativo y los docentes de educación técnica de nivel secundario en Chile

La educación secundaria en Chile se organiza en dos ciclos sucesivos correspondiente a los grados 9 a 12 de la educación escolar obligatoria. Los dos primeros años corresponden a un ciclo de formación general común (1° y 2° medio) y los dos siguientes, a las modalidades de educación humanístico-científica (EMHC) y técnico profesional (EMTP)[2] que, en lo grueso, representan las alternativas de continuidad de una trayectoria académica o laboral, respectivamente. La Educación Media Técnico Profesional[3] constituye una opción formativa de la enseñanza secundaria que cubre un porcentaje relevante de los estudiantes de los niveles de 3º y 4º medio a nivel nacional. En la actualidad, cerca de 150.000 jóvenes estudian alguna de las especialidades reconocidas por el curriculum vigente en los 960 establecimientos educacionales que imparten esta formación a lo largo del país, alcanzando una cobertura del 36.6% de los estudiantes de los dos últimos años de educación media. A esta modalidad formativa concurren estudiantes que provienen de las familias que presentan los niveles de mayor pobreza; el 78% de esta población estudiantil corresponde a jóvenes pertenecientes a familias de los dos deciles de más bajos ingresos y el 66,4% de los liceos que imparten educación técnica se encuentran en el quintil de mayor vulnerabilidad (Centro de Estudios MINEDUC, 2020a).

Según los registros disponibles en las bases de datos nacionales del Ministerio de Educación del 2022, los docentes que tienen a cargo los cursos y módulos de formación de especialidades técnicas en la enseñanza secundaria ascienden a más de 6.000 personas a nivel nacional, representando al 10,1% del total de docentes de la enseñanza secundaria. La particularidad de estos profesores es que corresponde, predominantemente, a

profesionales y técnicos que provienen de las distintas áreas productivas sobre las que se organiza el curriculum de este tipo de educación; solo un 36% del total de los profesores que se desempeñan en la *educación diferenciada* cuenta con un certificado universitario de docencia, mientras que un 58% posee un título profesional o técnico de nivel superior en un ámbito de formación distinta a la pedagogía (MINEDUC, 2022).

Al igual como ocurre en otras partes del mundo, la proporción de docentes hombres es mucho mayor que la de las mujeres (61% del total en el primer caso) y esta composición varía según rama de actividad, siendo la rama Comercial la única que presenta un relativo balance de género en su interior. En cambio, en la rama Industrial, alrededor del 88% de los docentes son hombres, mientras que las docentes mujeres ascienden a un 89% en las especialidades del sector de Educación y Salud[4].

Por otra parte, el cuerpo docente de este tipo de educación presenta rasgos de mayor envejecimiento en comparación a sus pares de la educación tradicional. La incidencia de la población de más de 40 años en el desempeño profesional en este tipo de establecimientos corresponde a un poco más del 60% del total. Solamente el 11,6% de los docentes se sitúa en el grupo de 30 años o menos, superado incluso por el grupo de profesionales de más de 60 años que asciende a un poco más del 14% del total (MINEDUC, 2022). Esta característica, nuevamente, es similar a lo que ocurre en otras latitudes. Un estudio comparativo de 26 países de la OCDE arrojó que, en el año 2018, el 44% de los docentes de educación técnica escolar y otros programas formativos para el trabajo correspondía a personas de 50 años o más, tres puntos porcentuales por arriba de la misma medición realizada en el año 2013 (OCDE, 2021). Con todo, como advierte Orr (2019), es necesario considerar factores contextuales que pueden explicar en algunos casos esta mayor *longevidad* del cuerpo docente en la educación técnica. En países con sistema dual extendido, por ejemplo, se exige que los profesores tengan varios años de experiencia laboral en su área antes de ejercer la actividad de docencia, lo que explicaría una mayor edad promedio respecto a los profesores del sistema escolar tradicional. Este no es el caso del sistema educativo técnico profesional chileno, siendo predominante la presencia de docentes que han abandonado la actividad laboral en su área de especialidad, o que esta ocurra de manera fragmentaria o puntual.

La mayoría de estos profesionales, aunque reconoce tener debilidades en el manejo de herramientas pedagógicas para la formación de estudiantes en las distintas especialidades que define el curriculum diferenciado de la enseñanza media técnico profesional, señala que esto puede ser sorteado mediante el despliegue de una modalidad de trabajo particular, distinta a la que desarrollan los docentes tradicionales o de formación general, y que remite al recurso de cualidades personales para la trasmisión de la propia experiencia socio-laboral y la empatía en la relación con los estudiantes. La práctica de una *pedagogía del acompañamiento* constituye un rasgo de identidad distintivo de estos docentes, la que se ve reforzada por la estructura de planes y programas de este tipo de educación, que favorece una interacción prolongada con sus estudiantes en los talleres o centros de aprendizaje práctico que caracterizan esta actividad formativa (Sepúlveda, 2022). Justamente este modelo de formación e interacción particular que se produce en la educación técnica fue duramente modificado con el obligado repliegue a los hogares que provocó la crisis del COVID 19.

Método

El material que sirve de base para este artículo corresponde a datos obtenidos de una investigación desarrollada entre los años 2020 y 2021 que buscaba caracterizar los rasgos de identidad y la gestión profesional docente de los profesores de educación diferenciada técnico profesional en Chile, con un énfasis particular en la descripción de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas, las estrategias evaluativas y formas de relación y/o cooperación con los docentes de su propia especialidad como de la formación general en los niveles escolares donde estos se desempeñan. La irrupción de la crisis sanitaria del COVID 19 y las nuevas condiciones de trabajo que esto implicó (tanto para el "objeto de estudio" como para los propios investigadores), aunque no modificó sustancialmente el objetivo de investigación, obligó al despliegue de una estrategia de indagación a distancia y la incorporación de la experiencia de docencia en pandemia como parte relevante de la evidencia que debía ser recogida en *terreno*.

Para el abordaje metodológico, se planteó un diseño mixto, combinando estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación social, lo que incluyó la aplicación de una encuesta *on-line* a docentes de educación técnica a lo largo del país y, en una segunda etapa, la realización de entrevistas semiestructuradas *a distancia* a una muestra estructural de profesionales, intentando cubrir diferencias por sexo, edad y área socio-productiva de la especialidad en la que estos se desempeñaban.

El marco muestral inicial de la encuesta correspondió a un total de 1.927 docentes y se construyó a partir de bases de datos oficiales disponibles; luego de la aplicación de un pre-test a 30 casos, se habilitó una plataforma web destinada a aplicar un cuestionario online al total de los docentes considerados para esta etapa del estudio. El procedimiento seguido fue la elaboración de una carta institucional invitando a responder el cuestionario, explicitando el objetivo de la indagación y asegurando los protocolos de confidencialidad propios de una investigación como ésta. Luego de este envío inicial, se realizaron tres envíos posteriores en un período de tres meses, alcanzando una muestra final de 390 cuestionarios respondidos completamente y validados. De este total, se alcanzó una distribución relativamente proporcional al universo de los docentes del sistema: el 65,6% son hombres y el 34,4%, mujeres, con un promedio de edad de 48 años. Por área socio-productiva, el 45,1% de quienes respondieron la encuesta se desempeñan en el sector industrial, el 26,9% en el área comercial, el 18,3% en el área "técnica" (que corresponde a especialidades de las áreas de salud, educación y servicios) y el 9,7% restante al sector agropecuario.

La segunda fase del estudio incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas de corte biográfico, con el objetivo de profundizar en algunos ejes temáticos de interés para este estudio. Para el cumplimiento de esta fase de trabajo, se realizaron dos entrevistas piloto con docentes previamente contactados de la base de datos de la encuesta inicial. Estas entrevistas sirvieron para analizar la pertinencia de la estructura de la pauta de entrevistas y los ajustes necesarios para su aplicación definitiva. Finalmente, a partir de un procedimiento de contacto directo con profesionales que hubiesen respondido la encuesta inicial, se inició esta fase que permitió la realización de 31 entrevistas en profundidad. Estas fueron realizadas a través de la plataforma para entrevista a distancia, Zoom. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, y analizadas sobre la base de los principios de la investigación cualitativa longitudinal (Caïs *et al.*, 2014), esto es, la elaboración de relatos de vida con el objetivo de capturar

parte del proceso de construcción identitaria y la experiencia laboral de los docentes entrevistados, incluyendo una profundización en la experiencia específica de desempeño y adecuación a las condiciones provocadas por la crisis del COVID 19, foco de interés para este artículo.

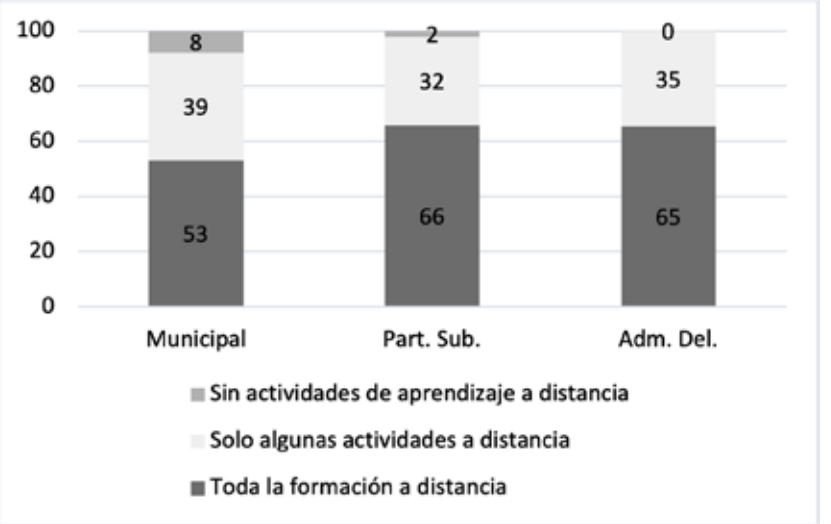
Resultados

En esta sección se presentan los principales resultados de la información recogida sobre la experiencia de trabajo de los docentes en el marco de las condiciones provocadas por la emergencia del COVID 19. La evidencia se organiza en tres secciones; (a) balance de la actividad escolar desarrollada en pandemia, (b) estrategias implementadas por los docentes y (c) balance y aprendizajes de futuro que surge de esta experiencia. Como podrá verse, los antecedentes se organizan en consideración al tipo de establecimiento donde laboran los profesionales como también, a la rama o área socio-productiva de la especialidad donde realizan sus actividades educativas.

(a) Balance de la actividad escolar en contexto de pandemia

Una primera pregunta *coyuntural* contenida en el cuestionario apuntó a delimitar las características de ejercicio de la docencia durante el período de pandemia y la posibilidad efectiva de implementar actividades a distancia con los estudiantes. De acuerdo con lo reportado por los encuestados, alrededor del 55% de los docentes adecuó todas sus actividades formativas a una modalidad a distancia. El resto de los docentes solo realizó algunas actividades bajo este formato (35%) o no realizó ninguna actividad a distancia (5%). En los casos de menor recurrencia de actividad formativa a distancia, esta fue suplida con la entrega de material para el trabajo autónomo de los estudiantes (guías de trabajo) o simplemente, la suspensión parcial de las actividades educativas regulares a lo largo del año escolar. Un aspecto que es importante consignar en este punto refiere a las diferencias existentes en las respuestas de acuerdo con el tipo de establecimiento donde se desempeñan los profesionales. Como puede verse en la Figura 1, aquellos que trabajan en establecimientos municipales desarrollaron menos actividades formativas bajo la modalidad remota en comparación con sus pares de centros educativos particulares subvencionados o de administración delegada, cuestión que puede asociarse a las dificultades de conectividad de los estudiantes y disponibilidad de recursos tecnológicos funcionales a esta tarea. Un 8% de los docentes que trabajan en establecimientos municipales indican que no tuvieron posibilidad de desarrollar actividades a distancia, evidenciando un problema crítico de vínculo y acompañamiento de sus estudiantes durante todo el período escolar de su formación diferenciada y que evidencia las dificultades que enfrentaron los centros educativos con menores recursos económicos y carencias de material tecnológico de apoyo a la docencia. Al igual como fue reportado en otros estudios, tales limitaciones operaron como un factor que incidió en el ahondamiento de las brechas de oportunidades de aprendizaje escolar en función a la condición socioeconómica de las familias y la realidad de los centros educativos de menores recursos (Almonacid-Fierro *et al.*, 2022).

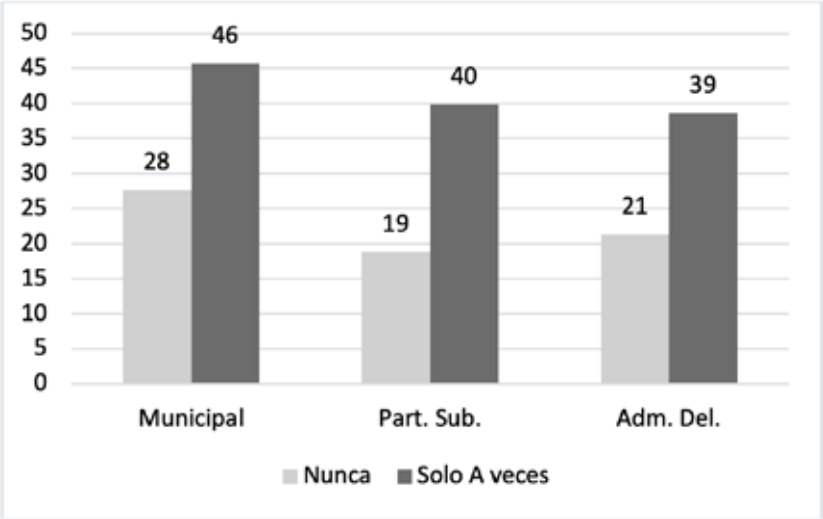
Figura 1: Forma en la que los docentes TP impartieron la formación diferenciada en el periodo 2020 del COVID 19



Fuente: Elaboración propia

Si bien más de la mitad de los docentes realizó adecuaciones a la implementación de sus actividades formativas, este hecho no significó que la mayoría de sus estudiantes participaran de manera sincrónica. De acuerdo con lo recogido en la encuesta, aproximadamente el 60% de los docentes expresa que más de dos tercios de sus estudiantes (75%) no se conectó nunca o lo hizo solo a veces a las actividades modulares de sus respectivas especialidades, lo que denota, para el caso de la EMTP, el impacto negativo de la inequidad de acceso tecnológico y/o capacidad de organizar una rutina escolar desde sus hogares. Aunque nuevamente los datos evidencian que este problema se presenta de manera más aguda en el contexto de la educación municipal, en todos los casos el diagnóstico es crítico, más aún, considerando que se trata de una modalidad formativa que debe desarrollarse en un período acotado de tiempo (dos años) en el último ciclo de la enseñanza secundaria. Como se indicó en reportes del sistema educativo en general (MINEDUC, 2020b), la alternativa de educación remota durante esta emergencia sanitaria resultó particularmente compleja de lograrse en el segmento de estudiantes pertenecientes a las familias pobres. Los estudiantes de la EMTP, desde este punto de vista no fueron la excepción.

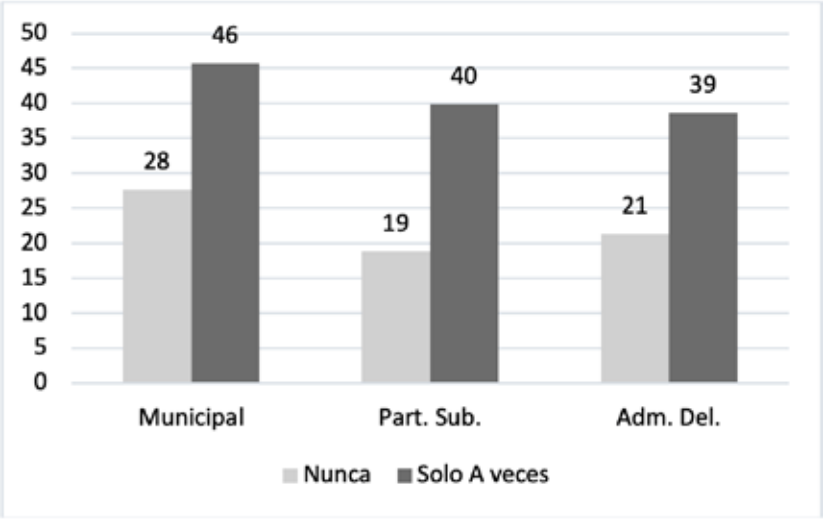
Figura 2: Docentes TP que declaran que el 75% o más de sus estudiantes no se conectaron nunca o solo a veces en el periodo 2020 del COVID 19 según dependencia de su establecimiento



Fuente: Elaboración propia

En correlato con los bajos indicadores de conectividad y participación de los estudiantes, la tasa de cobertura curricular informada por los encuestados es particularmente reducida. De acuerdo con lo declarado por los consultados, solo el 31% de los docentes afirma haber alcanzado más del 75% de cobertura del curriculum de su especialidad; una cobertura que, aunque proporcionalmente es algo mayor en los establecimientos particulares subvencionados respecto al resto, es igualmente magra para todos los casos. Sumado a las discretas cifras relativas a la cobertura curricular, los indicadores que dan cuenta sobre la percepción de logros de aprendizajes de los estudiantes muestran una situación marcadamente negativa. Las respuestas ponen de manifiesto que el logro de los aprendizajes esperados fue cercano solo al 20%[5], siendo especialmente crítico en establecimientos municipales y en establecimientos pertenecientes a corporaciones de administración delegada, donde se reportaron porcentajes de 12% y 17% respectivamente.

Figura 3: Docentes TP que declaran haber alcanzado más del 75% de cobertura curricular y logro de aprendizajes en el periodo 2020 del COVID 19



Fuente: Elaboración propia

(b) Estrategias docentes en la contingencia

En este marco, una pregunta relevante sobre la docencia durante este período refiere a las estrategias o recursos utilizados por los encuestados para dar cumplimiento a su quehacer docente con los estudiantes bajo la modalidad a distancia. Como puede apreciarse en las siguientes gráficas, la mayoría de los docentes declara haber utilizado algún tipo de plataforma virtual para realizar clases a distancia, sin evidenciarse diferencias por rama de especialidad. Un porcentaje cercano al 90% de los encuestados señala, además, que accedió a este medio de manera regular (siempre o casi siempre). Durante este periodo también fue frecuente la distribución de recursos escritos a sus estudiantes para apoyar los aprendizajes, particularmente en las especialidades del área comercial. Esto fue complementado con el desarrollo y/o vínculos a videos disponibles en internet y que fueron enviados a los estudiantes como estrategias para apoyar la educación asincrónica.

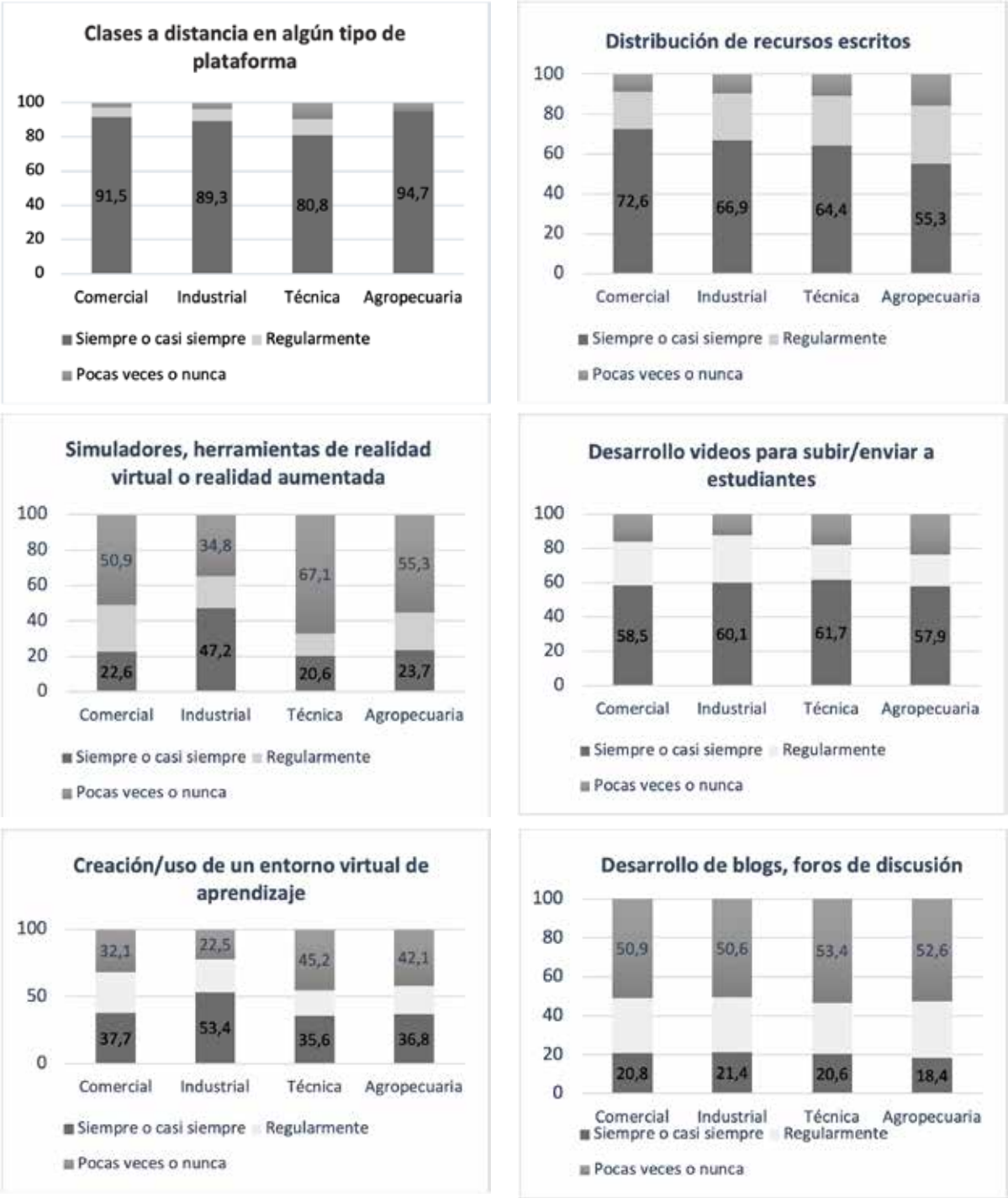
La generación de espacios virtuales para el aprendizaje, aunque no fue mayoritaria, también se destaca entre las estrategias desplegadas por los docentes. A diferencia de lo anterior, el acceso y uso de simuladores o herramientas de realidad aumentada tienen una presencia mucho menor, aunque destacada en las especialidades del área industrial: cerca de un 40% de los docentes de esta rama señala haber hecho uso de estos recursos frente solo al 20% aproximado de los profesores de las ramas comercial, técnica y agropecuaria. Con todo, en la mayoría de los casos se trata de adaptaciones personales a recursos disponibles en la web y adaptadas en los computadores personales y mucho menos a softwares u otros recursos disponibles en los centros educativos donde estos laboran. Por lo mismo, la posibilidad de gestionar prácticas educativas a través de estos medios dependió de las competencias previas y de los recursos tecnológicos que disponían los propios docentes.

Finalmente, llama la atención que el uso de foros y blogs son muy infrecuentes, no superando el 20% de las respuestas recogidas. Estos recursos pueden ser una alternativa interesante para el debate y la reflexión colectiva de los estudiantes sobre tópicos asociados a su proceso formativo por lo que, su expansión, constituye un potencial de desarrollo futuro para la educación técnico profesional. Su efectividad, empero, requiere de condiciones de interacción y sociabilidad que, a diferencia de lo que ocurre en los talleres, fue muy difícil de alcanzar a través de la experiencia remota.

Sin duda, el uso de tecnología que ayude a simular la experiencia de aprendizaje práctico de los estudiantes es muy relevante para una discusión posterior. Como fue indicado en varios foros de discusión durante el período de pandemia (por ejemplo, Hoftijzer *et al.*, 2021) las respuestas pedagógicas a la contingencia tuvieron mucho de emergencia e improvisación debido a lo inesperado de una situación de confinamiento prolongado. Sin embargo, en una perspectiva de futuro, la innovación parece ser un ámbito que debe tenerse presente, analizando la especificidad de su desarrollo en el campo de la EMTP. La formación en un ambiente virtual y el uso de las herramientas de simulación pueden ser leídas, desde este punto de vista, como un déficit actual pero también como una oportunidad de desarrollo futuro para este tipo de educación en el logro de las competencias necesarias de alcanzar con los estudiantes. Con todo, se trata de un recurso que puede tener alcances distintos de acuerdo con el área de formación en específico y la exigencia de competencias diferenciadas en uno u otro caso. Su utilidad en el área industrial, por ejemplo, resulta evidente en el aprendizaje y ejercicio del uso de tecnolo-

gías y herramientas. En el caso de especialidades técnicas que se sustentan en prácticas de interacción con otras personas (área de educación o comercial), exige una revisión del campo de aplicación que sea pertinente.

Figura 4: Frecuencia de uso de recursos de enseñanza en el periodo 2020 del COVID 19



Fuente: Elaboración propia

En sintonía con lo anterior, a través de las entrevistas sostenidas con los docentes fue posible corroborar que una de las dificultades más desafiantes durante este período de formación a distancia correspondió a la implementación de nuevas estrategias que per-

mitieran desarrollar, al menos parcialmente, oportunidades de aprendizaje práctico de los estudiantes. Del material recogido, se evidencian tres formas de gestionar la enseñanza en este contexto: por recontextualización, por observación y por teorización.

La *recontextualización* alude a las estrategias desplegadas por los docentes que buscaban generar en los espacios y recursos del hogar de sus estudiantes, una oportunidad de aprendizaje similar a la originalmente planificada en la modalidad presencial. Así, a través del uso de elementos y materiales de fácil acceso en los hogares, se intentaba desarrollar una experiencia práctica próxima al trabajo que, en condiciones normales, podría verificarse en los talleres o laboratorios. Esta modalidad fue mayormente observada en docentes del área industrial o técnico, pero menos recurrente en el área comercial o de educación, donde se utilizó mayormente el recurso escolar tradicional de guías o pautas de trabajo individual. Así describe su experiencia de innovación un docente que labora en el área de la construcción:

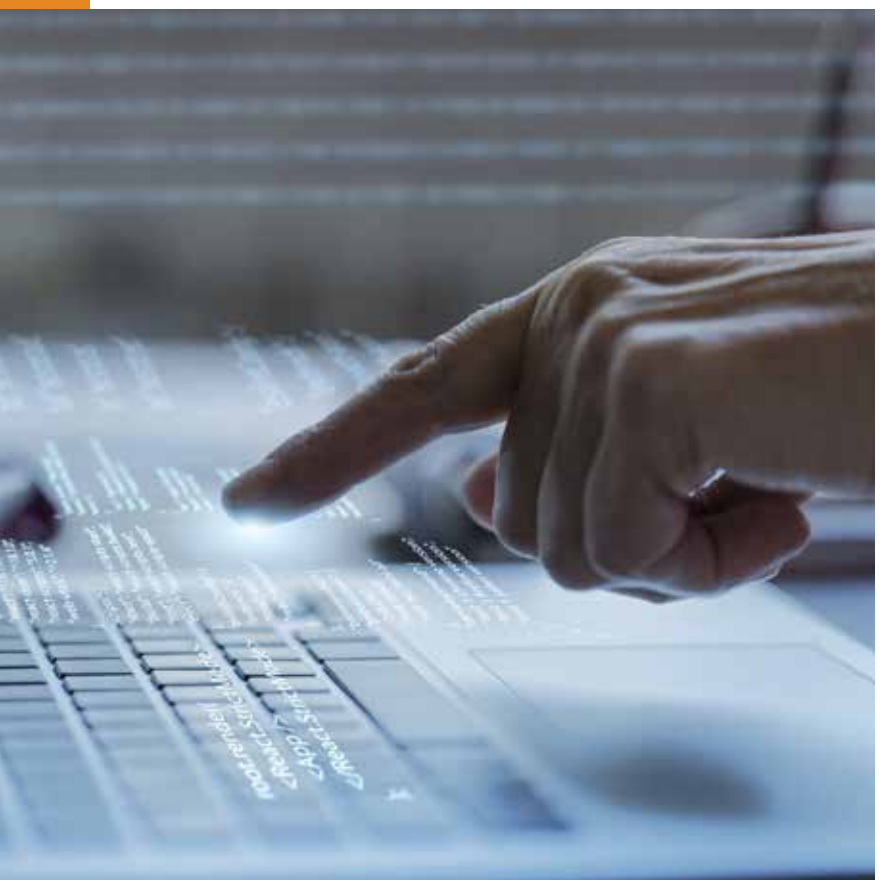


Imagen de jcomp en Freepik - Freepik.com

"… lo que es práctico, lamentablemente he tenido que imaginar la forma en que los chicos pudieran hacer algo, porque los chicos quieren hacerlo. Más que realizar guías, que es lo que hoy día es como lo común, he tratado de enfocarme en que lo que tengan en casa y lo puedan ocupar. Hace poquito les pedí que hicieran una viga, una viga como de maqueta, que fuera de hormigón, pero yo sé que muchos en sus casas no tienen cemento, pero sí tienen calefacción por combustión lenta. Entonces les pedí que ocuparan las cenizas de la combustión lenta como cemento, por lo menos para recrear la práctica laboral de mezclar áridos con cemento y llenar el moldaje, y que observaran qué ocurría " (Docente de área de Construcción; Comunicación Personal, mayo 2021)

Una segunda modalidad de trabajo para suplir las experiencias prácticas fue el acercamiento por medio de *la observación y el modelaje*. En algunos casos, esto se realizó a través del uso de transmisiones en vivo y videos que muestran dimensiones concretas o un determinado procedimiento en áreas formativas en particular. Esta modalidad no reconoció un área de desarrollo en particular y, más bien, correspondió a la capacidad de iniciativa personal de los docentes que hicieron uso de estos recursos. Un docente del área formativa de turismo explicaba así su proceso de adaptación:

"En la virtualidad yo el año pasado hice hartos Live, transmisiones en vivo empecé a ha-

> *cerlo porque me dije "no, con esta cuestión va a ser todo el año, algo tengo que hacer" porque para turismo era difícil. Los profes de gastronomía por ejemplo estaban grabando cápsulas de preparaciones para sus estudiantes. Nosotros decíamos ´¿qué hacemos?´. Entonces ahí empecé a contactarme con algunas personas conocidas y nos hicieron transmisiones en vivo, por ejemplo, desde Torres del Paine. ¿Desde dónde más? tuvimos varias transmisiones en vivo así. Y ahora lo que hemos hecho harto es contactar a las redes y nos hacen recorridos virtuales [para poder trabajar] a nuestros estudiantes" (Docente de área de Turismo; Comunicación Personal, julio 2021)*

Con todo, aunque es destacable la innovación en las modalidades aludidas, las estrategias predominantes en un contexto de docencia a distancia se centraron en el desarrollo de actividades con énfasis en una aproximación teórica. En estos casos, tal énfasis se asumió, para la gran mayoría de los docentes, como un costo en los aprendizajes de los estudiantes y no como una forma de resolver efectivamente el desafío impuesto por el contexto:

> *"…ahora con la pandemia estamos un poco cojos, digamos, porque no podemos ir al terreno, los jardines están cerrados. Entonces nosotros ahora durante las tardes les damos charlas con especialistas para suplir un poco todo lo que ven en terreno" (Docente de área de Atención de Párvulos; Comunicación Personal, julio 2021)*

> *"…[lo que hemos hecho] es todo teórico, todo teórico, pero también ahí es donde los estamos apoyando en la evaluación cualitativa. Es decir, evaluamos con criterios como ´cumple´, ´se conecta´, ´envía a través de fotografías o Whatsapp […] Cosas así, pero para poner en práctica los conocimientos que el chiquillo debería tener, no. Es complejo. Imposible. (Docente de área de Electricidad; Comunicación Personal, junio 2021)*

De manera transversal, los docentes, en sus discursos señalaron las limitaciones de estos esfuerzos para lograr niveles de aprendizaje mínimos entre sus estudiantes. Esto no se debe solo a las limitaciones tecnológicas de conectividad o el estado de ánimo de los actores. La educación a distancia implicó la exposición de espacios íntimos de docentes y estudiantes (sus hogares) dificultando la ya difícil interacción que suponía el uso de plataformas *on-line*. El debilitamiento de las interacciones con los estudiantes se reconoció como el problema fundamental. Las cámaras apagadas durante las sesiones sincrónicas y las inasistencias reiteradas a las sesiones se presentan como desafíos de difícil resolución en consideración al contexto socioeconómico de los estudiantes y la dificultad de la gran mayoría de estos de disponer de *un espacio propio* en sus hogares para dar continuidad a sus estudios:

> *"Yo no puedo influir en eso. Está en su casa, la pandemia es súper individualizada en cada casa, cada uno vive la pandemia de distinta manera. Yo no puedo entrar más allá. Yo tengo que ser en ese aspecto lo menos invasiva, creo, lo menos invasiva y tratar de que el estudiante haga algo dentro de su entorno en autonomía de él mismo" (Docente de área de Salud; Comunicación Personal, junio 2021)*

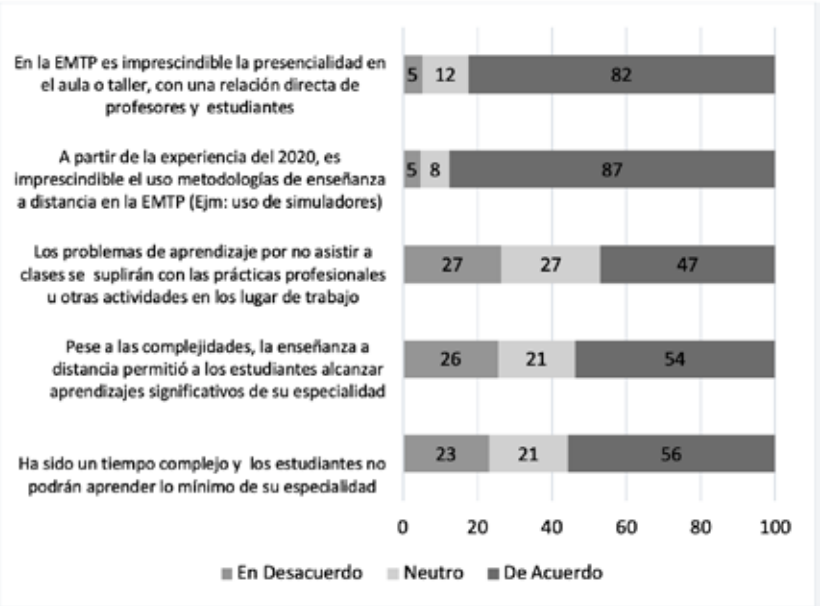
Por sobre todo esto, existe un reconocimiento transversal del lugar que tiene la presencia activa del cuerpo, la manualidad e interacción con otros en el aprendizaje de sus respectivas especialidades. De hecho, incluso, en los casos en que se profundizó en estrategias de recontextualización, observación o modelaje, se presentó también la inquietud de alcanzar logros mínimos ante la insuficiencia de su alcance efectivo como estrategia de aprendizaje:

"… esta manera telemática ha sido de una complejidad terrible. O sea, yo me imagino a las profesoras de primer ciclo que tienen que enseñar a leer. En mi mente docente no concibe como un niño de primero básico va a aprender a leer con esta metodología. No lo concibo. Entonces eso mismo me lo planteo en mi trabajo, ¿cómo un chico de mecánica automotriz va a aprender a armar un motor en tercero medio con esta metodología? ¿Cómo va a aprender mi estudiante a hacer un circuito de iluminación o armar un computador con esta metodología? Yo les muestro videos en las clases, los Power Point con fotos, tengo un simulador montado en línea para el armado de computadores, que lo monté en un servidor aquí en mi casa, que está encendido las 24 horas, pero yo sé que no es suficiente porque en esto, tienes que meter las manos" (Docente de área Tecnología y comunicaciones; Comunicación Personal, junio 2021).

(c) Balance y aprendizajes de futuro

Por último, con relación a las percepciones generales de los docentes y su experiencia en el período de pandemia, las evidencias revelan opiniones claras respecto de los logros en este *tiempo de emergencia* y sus proyecciones. En cuanto a la percepción de lo alcanzado, el 56% de los docentes consideró que el 2020 fue un año complejo y que los aprendizajes mínimos no fueron cubiertos adecuadamente. Se reconoce, además, que la modalidad a distancia permitió alcanzar solo algunos aprendizajes significativos (54%) y que su desarrollo fue imprescindible para propiciar que no se rompiera la relación entre docentes y estudiantes. Lo anterior, con todo, no puede obviar un hecho ineludible para la educación en general y para la educación técnica en particular: la presencialidad en el aula y/o taller y el contacto directo docentes-estudiantes es imprescindible para alcanzar los objetivos de aprendizaje (82%).

Figura 5: Grado de acuerdo de docentes TP con afirmaciones en el contexto de COVID 19



Fuente: Elaboración propia

En términos proyectivos, los docentes tienen una mirada crítica acerca del impacto de esta contingencia para la generación de estudiantes que tuvieron que hacer frente a

un tipo de formación atípica. Solo el 47% de los docentes consultados opina que los aprendizajes no logrados podrán ser suplidos en las prácticas profesionales que deben cursarse al egreso de la enseñanza secundaria. De ahí la importancia de la recuperación de las clases presenciales, imprescindibles para este sector, y la búsqueda de alternativas efectivas de enseñanza-aprendizaje virtuales como el uso de simuladores que podrían coadyuvar de manera efectiva en el desafío de una formación técnica de calidad.

La innovación y los esfuerzos de adaptación a las circunstancias excepcionales que provocó la pandemia son evaluados positivamente por la mayoría de los docentes participantes de este estudio. Sin embargo, de igual manera se manifiestan dudas sobre su proyección, toda vez que se trató de iniciativas personales y con bajo nivel de apropiación y/o adaptación al interior de sus centros educativos. El retorno *a la normalidad* ha significado, desde este punto de vista, el retorno a hacer *lo que se hacía antes*. Y como se ha insistido, la identidad pedagógica del *aprender haciendo* y del contacto directo en los espacios educativos representa, para el conjunto de estos docentes, una realidad irreemplazable.

A manera de conclusiones

Como se argumentó a lo largo de este trabajo, la experiencia de recogimiento y aulas cerradas que provocó la emergencia de la pandemia de COVID 19, evidenció el carácter irreemplazable de la actividad educativa presencial para el logro de aprendizajes básicos a lo largo de la experiencia escolar y el desarrollo de los sujetos en su relación con otros. En el caso de la educación técnica esta parece ser aún más crítica en consideración a su carácter de formación práctica, del trabajo manual y de un proceso de aprendizaje basado en la interacción de docentes y sus estudiantes.

La información proporcionada sobre el porcentaje de estudiantes que lograron una conexión regular a las clases a distancia evidencia el hecho irrefutable de que se trató de un año prácticamente perdido y que, para el caso de los estudiantes de 3° o 4° medio que cursaron su especialidad en estos años en particular (grados 11 y 12 de la escolaridad obligatoria), sus posibilidades de adquisición de las competencias propias del área específica de formación resultan desesperanzadoras. Los antecedentes recogidos a lo largo del estudio evidencian los esfuerzos de los docentes por innovar en la enseñanza y promover alternativas de aprendizaje desarrollados en los propios hogares de los estudiantes; estas fueron, en la gran mayoría de los casos, iniciativas mayormente individuales que institucionales y, por lo mismo, difícilmente evaluables e incluso replicables en contextos similares. El retorno a clases y las rutinas tradicionales terminará, seguramente, dejando en el olvido tales esfuerzos.

Sin embargo, la importancia de debatir sobre mecanismos alternativos de formación de los estudiantes de la EMTP y, muy particularmente, la expansión de sistemas educativos que puedan recurrir a formas alternativas de trabajo, uso de simuladores y espacios virtuales para el cumplimiento de objetivos curriculares, es solo uno de los temas que deberían animar la reflexión en el futuro inmediato. El rol y las competencias necesarias de los docentes en este nuevo escenario representan, también, temas fundamentales en este debate y que deberían propiciar iniciativas transversales de capacitación, articulación y cooperación con actores productivos por parte de las autoridades educacionales. Más allá de lo anterior, como lo evidencia una extensa bibliografía sobre esta modalidad

de estudios, el aprendizaje situado, el uso del cuerpo y la experimentación constante resultan imprescindibles y seguirá siendo el eje irreemplazable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los *jóvenes aprendices* (Smith y Yasukawa, 2017). La continuidad de este tipo de educación debería prever, sin embargo, la emergencia de nuevos imprevistos, tan o más desafiantes como el impuesto por la crisis sanitaria del COVID 19, exigiendo más innovación y recurriendo a nuevas y mejores tecnologías para el logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes.

Bibliografía

- Almonacid-Fierro, A., Philominraj, A., Vargas-Vitoria, R., & Almonacid-Fierro, M. (2022) "Perceptions about Teaching in Times of COVID-19 Pandemic: Experience of Secondary Education in Chile", *European Journal of Educational Research*, 11(1), pp. 457-467. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.457
- Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, I., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. (2020) "Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England", *Fiscal Studies*, 41 (3), pp. 653–683. Disponible en https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1475-5890.12240 (último acceso 11 de mayo de 2023)
- Caïs, J.; Folguera, L. y Formoso, C. (2014) *Investigación cualitativa longitudinal*. Cuadernos Metodológicos n °52. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Hoftijzer, M.; Levin, V. y Weber, M. (2021) El COVID pone en relieve la urgencia de reformas a la TVET. Disponible en https://blogs.worldbank.org/education/covid-19-highlights-urgency-tvet-reforms (última entrada 11 de mayo de 2023)
- Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022) Educación en tiempos de pandemia. Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. CEPAL, Serie de Políticas Sociales n° 243. Disponible en https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america (última entrada 11 de mayo de 2023)
- Izquierdo, S. y Ugarte, G. (2023) Crisis educacional escolar pospandemia. Puntos de Referencia n° 641. Centro de Estudios Públicos: Santiago. Disponible en https://www.cepchile.cl/investigacion/crisis-educacional-escolar-pospandemia/ (última entrada 11 de mayo de 2023)
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021) "COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades", *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 14 (1), pp. 85-102. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2021) "Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones", *Revista de Sociología de la Educación-RASE*; 14 (1), pp. 103-127. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221

- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile; Centro de Estudios (2023) Situación de desvinculación y la asistencia, año 2020. Apuntes 25, pp. 1-11. Disponible en https://centroestudios.mineduc.cl/2023/04/17/apuntes-n25-situacion-de-la-desvinculacion-y-la-asistencia-ano-2022/ (última entrada 11 de mayo de 2023)
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile; Centro de Estudios (2022) Directorio Docentes 2022, Disponible en https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile; Centro de Estudios (2020a) Resumen estadístico de la educación 2020. Apuntes 11, pp. 1-3. Disponible en https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/08/APUNTES-11_2020_f01.pdf (última entrada 11 de mayo de 2023)
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile; Centro de Estudios (2020b) Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Documento de Trabajo n°21, pp. 1-34. Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18875 (última entrada 11 de mayo de 2023)
- OCDE (2021) Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD P, Paris, Disponible en https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en. (última entrada 11 de mayo de 2023)
- Orr, K. (2019) "VET teachers and Trainers" en *The Willey Handbook of Vocational Education and Training*. London: John Willey & Sons Inc.
- Sepúlveda, L. (2022) El desafío pedagógico de la formación para el trabajo: Un estudio de los docentes de formación diferenciada en la EMTP. Informe Final FONIDE-MINEDUC 1900090 Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19311 (última entrada 11 de mayo de 2023)
- Smith, E. & Yasukawa, K. (2017) "What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students", *International Journal of Training Research*, 15 (1), pp. 23-40 DOI:10.1080/14480220.2017.1355301

Notas

1 Para una revisión del Plan de Reactivación Educativa, véase http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2023/03/revista-de-educacion-402-pliegos-1.pdf

2 También se reconoce una alternativa curricular artística, pero con una muy escasa incidencia en la matrícula de la enseñanza secundaria.

3 La modalidad técnico profesional secundaria se imparte en tres tipos de centros educativos, (a) de dependencia municipal, que corresponde a establecimientos reconocidos como del sector público, y que alcanza al 52% del total (b) particulares subvencionados, que corresponde a centros educativos privados de diverso origen (congregaciones religiosas, gremios o asociaciones, grupos empresariales, etc.) que reciben un aporte por estudiante matriculado, representando el 41% de la oferta de centros educativos y (c) corporaciones de administración delegada, que corresponde a centros educativos originalmente estatales, entregados en comodato a gremios empresariales u otras organizaciones representativas de sectores socio-productivos en particular. Estos alcanzan al 7% del total y son considerados los más prestigiosos del sistema a nivel nacional.

4 Las ramas de la educación técnica integran los siguientes sectores de especialidad: (a) Comercial: administración y comercio; (b) Industrial: construcción, metalmecánica, electricidad, minero, gráfica, química, confección, tecnología y comunicaciones; (c) Técnica: alimentación, programas y proyectos sociales, hotelería y turismo, salud y educación; (d) Agrícola: maderero, agropecuario; (e) Marítimo: marítimo.

5 La percepción de logros de aprendizaje corresponde a una pregunta directa respondida por los propios docentes en función de alternativas de rango de porcentaje propuesto en el cuestionario. Por lo mismo, se trata de una aproximación subjetiva de los docentes encuestados a partir de la experiencia con sus estudiantes.

* Leandro Sepúlveda es Antropólogo Social; Doctor en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas, Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Santiago de Chile; Investigador, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile. E-mail: lesepulv@uahurtado.cl

Formación para el trabajo y pandemia en México: …¿y qué sigue?[1]

Job training and Pandemic in Mexico: ...and what's next?

ENRIQUE PIECK GOCHICOA*
Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA)
MARTHA ROXANA VICENTE-DÍAZ**
Tecnológico de Monterrey

Resumen:
Este artículo se adentra en la problemática derivada de las implicaciones de la pandemia en el marco amplio de la formación para el trabajo (FT) en México. Surge a partir de una convocatoria realizada a nivel nacional, con objeto de identificar experiencias significativas de FT desarrolladas por los centros de formación que dependen de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT). A partir de la identificación de las experiencias, se desarrolló un trabajo de sistematización y de elaboración de relatos, que dio lugar a textos que dan cuenta del proceso vivido. Este ejercicio permitió contar con información sobre las afectaciones a la oferta de capacitación, así como a los retos, tanto individuales como institucionales, que se derivaron durante este periodo. El ejercicio mostró las innovaciones que se desarrollaron en el ánimo de continuar brindando respuesta a las necesidades de FT, así como destacó una serie de interrogantes que se desprenden de las condiciones actuales y del planteamiento de escenarios a futuro y ¿qué sigue?

Palabras clave: Formación para el trabajo - Pandemia - Relatos - Experiencia significativa

Abstract:
This article explores the problems derived from the implications of the pandemic in the broad framework of job training in Mexico. It arises from a national call for proposals to identify significant experiences developed by the training centers. Based on the identification of the experiences, a work of systematization and elaboration of stories was developed, which resulted in texts that expose the process experienced in different contexts. This project provided information on the effects on the supply of training, as well as on the challenges, both individual and institutional, that arose during this period. Innovations took place to continue responding to the needs of training, as well as a series of questions arising from the current conditions and from the proposal of future scenarios and... what's next?

Keywords: *Job Training - Pandemic - Stories - Significant Experience*

Cita recomendada: Pieck, E. y Vicente, M.R. (2023), "Formación para el trabajo y pandemia en México: …¿y qué sigue?", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 27 - 39.

Introducción

Este texto se deriva de un proyecto de investigación enmarcado en el tema de la formación para el trabajo (FT) que se brinda a nivel medio superior. En México, esta actividad está a cargo de los centros que dependen de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y tiene entre sus usuarios principales a jóvenes de bajos recursos económicos, quienes la ven como una *segunda oportunidad* (Gallart y Jacinto, 1998) en sus trayectorias educativas. La investigación buscó dar cuenta de las implicaciones que tuvo la pandemia en la oferta de FT, tomando en consideración que la población atendida vio afectadas sus posibilidades de formación e inserción laboral.

La FT resultó particularmente vulnerable durante la crisis sanitaria debido a lo limitado de sus recursos, al bajo desarrollo de habilidades digitales entre el personal docente, a un estudiantado que proviene mayormente de sectores de bajos recursos, y al hecho de que el currículo de sus programas está compuesto por 70% práctica y 30% teoría, por lo que se torna complejo atender el componente práctico vía capacitación a distancia.

La investigación aporta conocimiento en lo que se refiere a las diferentes estrategias que se diseñaron para hacer frente a la pandemia. La información que se generó brinda luces sobre los espacios que fueron afectados, las condiciones en que se operó, las innovaciones y alternativas que se diseñaron para enfrentar este reto: innovaciones curriculares, pedagógicas, institucionales, entre otras. Asimismo, contribuye a visibilizar las diferentes dimensiones que están presentes en el quehacer cotidiano de la FT y que en el contexto de la pandemia se agudizaron. Ello permitió revelar necesidades que se perciben desde la práctica cotidiana y que sería importante atender para incorporarlas en programaciones futuras.

Para dar cuenta del proyecto, se ofrece de inicio una visión breve de la problemática que enfrenta la FT hoy día. Posteriormente, se presenta el abordaje metodológico. El objetivo fue dar cuenta de las experiencias de las personas (docentes, administrativos y directivos) que trabajan en estos centros. Por último, se reflexiona sobre diversos temas y situaciones que se hacen presentes en el análisis y que nos brindan elementos para caracterizar la respuesta de los Centros de Formación para el Trabajo[2] (CFT) ante la pandemia.

Desafíos de la formación para el trabajo

La oferta de la DGCFT se vislumbra como una importante alternativa a la que pueden acceder diferentes grupos de la población y en distintos contextos. Frente a circunstancias donde permanece bajo el acceso a la educación superior, y no hay condiciones económicas ni familiares que permitan continuar los trayectos educativos, esta opción es relevante ya que permite aliviar las tensiones que enfrentan estos sectores.

Los programas de capacitación que brindan los CFT cuentan con la flexibilidad necesaria para atender necesidades de formación en muy diferentes contextos que van desde cocina, estilismo, carpintería, manualidades, hasta especialidades en ofimática, moldeo de plásticos y emprendimiento, entre tantos otros.

La pandemia vino a poner a prueba la oferta de FT en condiciones sociales y económicas que se vieron agravadas. No hubo un llamado específico a nivel política para que los CFT

asumieran una responsabilidad particular; sin embargo, surgieron experiencias diversas que hablan de la forma en que los CFT respondieron a estas nuevas condiciones.

Con base en estos argumentos, la investigación muestra las diferentes estrategias que fueron puestas en práctica para hacer frente a la problemática generada por la pandemia, más allá de las dificultades propias en que se mueven estos programas.

A la luz de lo planteado, la pregunta central que guió el proyecto fue: ¿Cómo han enfrentado los CFT de la DGCFT la problemática derivada de la pandemia? De este interés se derivaron las siguientes inquietudes: ¿Cuáles fueron las estrategias de formación? ¿Cuáles han sido los impactos, las innovaciones y los aportes? ¿Qué le ha pasado a los actores educativos?

Se partió del interés por conocer a fondo lo ocurrido en este periodo en materia de formación para el trabajo y encontrar elementos que permitieran considerar futuras acciones y políticas en este campo. Asimismo, se consideró relevante develar las necesidades y las vulnerabilidades de estos programas, y a la vez descubrir espacios de posibilidades.

Notas metodológicas

Con objeto de dar cuenta de la problemática que ha enfrentado la FT en este periodo, se enfocaron los relatos de las personas directamente vinculadas con los programas de formación, quienes estuvieron en mayor contacto con la experiencia y de alguna manera son los responsables.

En una convocatoria a nivel nacional se enviaron los lineamientos para un primer envío de propuestas de experiencias significativas. Para este proyecto se entendió por *experiencia significativa* aquella que contribuye en términos estratégicos a enfrentar problemas derivados de la pandemia; era necesario que la experiencia se distinguiera como una respuesta creativa y organizada. A las y los autores que resultaron elegidos en esta primera selección, se les convocó a un seminario por la plataforma *Zoom* cuyo propósito fue brindar un acercamiento al enfoque de la sistematización de experiencias (Torres, 1997) y al *relato de vida* como herramienta para develar todo aquello que constituye experiencia en el sujeto (Larrosa, 2003). Posteriormente, se inició la reflexión y el desarrollo de los relatos, con la asesoría del equipo de investigación en sesiones de trabajo on line. Para la convocatoria, se consideró a los 201 Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y los 31 Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT) con sus 297 unidades de capacitación, a través de las cuales la DGCFT tiene cobertura en todo el país.

Se buscó dar cuenta de motivaciones, aprendizajes, inquietudes, retos, problemáticas, transformaciones personales e impacto de la respuesta en el ámbito formativo. Para esto, fue necesario sensibilizar a los participantes en el proceso de narrar sus experiencias. Fue importante que supieran que éste era un ejercicio con el cual se buscaba la participación de distintas voces y que cada una de éstas era fundamental para reconstruir lo vivido. Se pretendió que la suma de los aportes diera luz sobre las diferentes aristas que comprenden lo que ha sido la experiencia pedagógica personal, colectiva e institucional en tiempos de pandemia.

Experiencias que destacaron

Como resultado de la convocatoria se recibieron un total de 54 experiencias -que representan el 11 % de toda la oferta de la DGCFT- de las cuales se seleccionaron 12 que cumplían con los requisitos de ser una experiencia significativa. Entre ellas cabe distinguir: a) dos experiencias con el foco de brindar capacitación a personas con discapacidad y con lineamientos claros de inclusión social en sus programas; b) dos experiencias que destacan las iniciativas de docentes: un maestro que impartió un curso de pintura al óleo en condiciones aisladas y sin acceso a internet y el de una maestra que desarrolló cursos de administración para emprendedores con el apoyo de *WhatsApp*; c) tres experiencias que dan cuenta de cómo los CFT se organizaron como institución para hacer frente a las nuevas exigencias demandadas por la pandemia; d) dos experiencias que destacan por haber establecido articulaciones con diferentes instancias: una empresa automotriz (Nissan) y una universidad tecnológica; e) tres experiencias que se distinguen por haber focalizado su atención, una en el diseño de un programa de capacitación para realizar videos dirigido a docentes, otra por su intención de brindar capacitación en sectores de alta vulnerabilidad social, una tercera por el diseño y puesta en práctica de un programa de capacitación con plus tecnológico para jóvenes.

Para la elaboración de los relatos se tomaron en cuenta aspectos como: el diseño y gestión de la respuesta de continuidad, el ambiente en los centros de trabajo, las prioridades de capacitación, la toma de decisiones así como las subjetividades de los actores educativos.

Lo que cuentan las experiencias

En marzo de 2020 los planteles de la DGCFT se vieron obligados a trabajar para adaptarse a los nuevos métodos de impartición de cursos, y a partir de ese momento se empezó a contar una historia distinta. Aquí se ofrece una mirada de lo que para ellas y ellos ha significado.

Incertidumbre y disposición

Un tema presente en las narraciones es la actitud y ánimo con los que se enfrentaron los retos derivados de la pandemia. Esta actitud se muestra en los distintos actores del proceso: estudiantes, docentes, directivos, quienes, en diferentes niveles, expresan su incertidumbre ante los alcances que pudieran tener las tecnologías de información para enfrentar la continuidad de los programas. Algunas personas ni siquiera usaban un celular. Una docente expresa el ánimo que prevalecía por esos días:

> *"Comenzaron a surgir muchas preguntas en mi cabeza: ¿Cómo voy a trabajar con ellos? ¿Cómo les muestro la manera de realizar los ejercicios? ¿Cómo me harán llegar sus trabajos? ¿Cuánto tiempo puedo darles para realizar un ejercicio? ¿Tendrán computadora? ¿Qué hago con los que no tienen computadora?"*

Los testimonios hablan del miedo y la angustia que les generaba la idea de apoyarse en herramientas que desconocían, un miedo que tuvieron que vencer y que después se tornó en el deseo y entusiasmo de aprender. Como comenta un director de plantel, se evidenció la necesidad de 'cambiar de chip', de empaparse en el uso de herramientas digitales y de analizar sus posibilidades para darle continuidad a las actividades de capacitación.

Apoyo a la formación de los docentes

Quienes se vieron menos afectados por el cambio de estrategia fueron las personas que trabajaban en el departamento de Ofimática, ya que contaban con las habilidades y conocimientos requeridos para enfrentar la dinámica *on-line* que fue permeando en los diferentes ámbitos de los CFT. Fueron ellas quienes cumplieron la función clave de capacitar al equipo del plantel en sus diferentes niveles: administrativos, responsables de área, docentes, supervisores, directivos. Se comenta recurrentemente sobre la cantidad de cursos que se pusieron en marcha con el objetivo de que todo el equipo del CFT estuviera capacitado en las diferentes tecnologías y las aplicara en sus diferentes tareas, que iban desde los retos de impartir un curso de carpintería, hasta el manejo de nóminas y finanzas.

Imagen por Freepik - Freepik.com

En este sentido, la necesidad de formar a todo el personal en estas competencias digitales, fue la primera medida estratégica que se adoptó, una vez que se tomó conciencia de que la pandemia no sería pasajera, sino que trascendería.

Otra experiencia puso énfasis en la capacitación dirigida al desarrollo de videos. Conscientes de la necesidad a la que se iban a enfrentar los y las docentes para continuar impartiendo sus cursos de manera virtual, la respuesta de un CFT fue precisamente enseñarles a elaborar videos de los diferentes programas de capacitación. "*Es un apoyo que los profes necesitaban, ya estábamos llegando un poco tarde* "

La necesidad de capacitarse, como vía para establecer comunicación con el estudiantado, llevó a las y los docentes al conocimiento de todo tipo de herramientas y plataformas; es lo que generó que se utilizara el *WhatsApp* con fines académicos y tuvieran que empaparse sobre cómo hacer uso de ésta y otras aplicaciones menos conocidas. No había otra opción más que entrarle al uso de la tecnología con fines didácticos, explorar las posibilidades de conexión con los recursos que se tenían a la mano. Así lo cuenta una docente:

> *"Tuve que actualizarme en herramientas digitales, estrategias virtuales, elaboración de videos, presentaciones con imágenes en movimiento y sonido, así como formularios en*

línea. Un curso me llevaba a otro, lo que me permitió crecer de manera profesional y personal durante el encierro en casa. Dejé de preocuparme y mejor me preparé "

Nuevo código institucional

A raíz de la pandemia y sus implicaciones, se fue generando un nuevo código institucional que empezó a normar las diferentes interacciones. Se gestó el deseo por conocer y manejar estas tecnologías y este conocimiento fue permeando y modificando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se hizo evidente la mediación de la tecnología en una mayor escala y con mayor profundidad que en épocas anteriores. Fue difícil marginarse de una dinámica de tecnologización digital que se fue impregnando y haciendo visible en cada una de los ámbitos de los CFT.

¿Qué estaba pasando? Seguían trabajando, a veces cerrando, a veces abriendo parcialmente, tratando de responder a los retos. Se trató de una "estrategia digital", tal como enfatiza una de las experiencias al referirse a este nuevo código.

Pandemia e innovación en la FT

La pandemia trajo consigo la posibilidad de evolucionar la formación para el trabajo. Que la crisis sanitaria haya obligado a trabajar *on-line,* abrió el cauce a la innovación. Si es común hablar de las innovaciones que se han desarrollado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación en general con motivo de estas nuevas circunstancias (Díaz-Barriga y Barrón, 2022; Escudero, 2021), lo mismo cabe reflexionar en el ámbito de la formación para el trabajo.

Las respuestas abrieron maneras diferentes de concebir y practicar la FT. Desde la estrategia diseñada por un profesor para impartir un curso de pintura al óleo a jóvenes sin conexión a internet, hasta las dinámicas didácticas de una profesora que en su celular rediseñó todo un curso de emprendimiento para impartirlo utilizando sólo la aplicación *WhatsApp*. La innovación se vivió como ese espacio de posibilidades donde se conectaron experiencias, tecnologías, recursos, saberes, historias y esfuerzos para generar valor compartido, algo que generó sentido y ánimo en un escenario de incertidumbre**.** La FT se reinventó, tuvo que innovar como única manera de responder a las nuevas condiciones. En ese proceso de reinvención destaca la participación de estudiantes y profesores: en ese sentido la innovación fue producto de un proceso de construcción social.

Dinámicas institucionales e iniciativas individuales

Como una dimensión que cruza la mayoría de los relatos, el trabajo en equipo es considerado como una de las estrategias clave. Este esfuerzo se percibe particularmente en algunos CFT que se caracterizaron por haber emprendido estrategias institucionales.

La acción colectiva rindió frutos en la formación para el trabajo ya que en el contexto de pandemia las personas implicadas encontraron diferentes motivaciones para cooperar. En este sentido, el contexto incentivó a buscar puntos de encuentros y crear los espacios para imaginar los caminos que se podían recorrer juntos, desarrollando así el compañerismo, el nivel de comunicación y el trabajo colaborativo. Esto se observa no sólo al interior de los centros de formación sino también en las alianzas que algunos de estos sostuvieron con otras instituciones y organizaciones.

A la par de los esfuerzos institucionales, está la presencia de iniciativas y esfuerzo individuales que hicieron la diferencia. El relato de una instructora es elocuente en este sentido:

> *"Al inicio de la contingencia me sentí muy presionada, estresada, ¡Dios mío! ¿Cómo irán a reaccionar los alumnos? ¿Irán a continuar? Poco a poco vi que fueron inscribiéndose y se siguió incrementando inclusive la matrícula, eso me motivó y dio ánimo para seguir aprendiendo. Ya entré a otras plataformas que no sabía cómo entrar. Se me quitó el miedo al ver que los alumnos continuaban".*

La colaboración interinstitucional

Llama la atención el hecho de que algunas de las vinculaciones que los CFT establecieron previo a la pandemia cobraron aún mayor sentido y se fortalecieron durante la epidemia. Esto se relaciona con la reflexión de que las personas, así como las organizaciones, encontraron fuertes motivaciones para buscar espacios de encuentro e imaginar escenarios de cooperación con el propósito de lograr beneficios mutuos. Los relatos dan cuenta de vinculaciones afortunadas y sobre todo de un camino de lo que se conoce como *aprendizajes colaborativos* (Vaillant y Manso, 2019).

En estas vinculaciones los CFT aumentaron sus posibilidades de alcanzar los objetivos vocacionales. Así lo constata la alianza de un CFT con la empresa Nissan. Durante la pandemia colaboraron para ofrecer un curso para la formación de técnicos automotrices, *"cerraron filas y entrelazaron las manos más allá de un acuerdo de colaboración, formando una hermandad, en la que se tiene como primer valor la confianza"*, según la autora del relato.

En otro CFT se realizó un trabajo coordinado con el Centro de Justicia para Mujeres del Estado de Hidalgo (CJMH), a través del cual se dio continuidad a los cursos para usuarias en situación de violencia, quienes a través de la capacitación en línea encontraron una formación integral.

Entre las experiencias también destacan las colaboraciones que se establecen entre los CFT y los bachilleratos, particularmente con un tele-bachillerato en Veracruz, donde se capacitó a los jóvenes de las comunidades serranas en la realización de páginas web para que pudieran comercializar sus productos. Como ha sido señalado (Pieck y Vicente, 2017), estas articulaciones son un ejemplo de los alcances que puede tener la formación para el trabajo cuando logra brindar plus curriculares a estudiantes que cursan o están finalizando sus estudios de educación media superior.

Sobre la inclusión de personas con discapacidad

Si bien es cierto que dos de las experiencias significativas dan cuenta de la importancia y pertinencia de una oferta de capacitación dirigida a personas con algún tipo de discapacidad, es posible observar que el campo de la formación para el trabajo tiene -de forma generalizada- vacíos en la atención a este tipo de población, dejando ver la falta de una política explícita de inclusión. Se hace énfasis en la necesidad de aprender sobre la condición de discapacidad, con objeto de lograr que el aprendizaje sea más significativo, sobre todo frente a los retos que se derivan de la pandemia. En efecto, la DGCFT -a través de los CECATI- ha implementado la franquicia social POETA con el propósito de potenciar las oportunidades, la inclusión y la equidad social. Sin embargo, falta trabajo que realizar para llegar a consolidar CFT realmente inclusivos. Así lo hace ver una profesora:

> *"El CECATI es una institución inclusiva, sin embargo, no estamos especializados en la atención a las personas con discapacidad, por lo que la conformación mixta de los grupos no facilita el aprendizaje a quienes en su propia condición requieren más tiempo y repetición para lograr desarrollar la habilidad".*

También es necesario considerar los distintos tipos de discapacidad para diseñar programas más efectivos. Al respecto, la misma profesora agrega: *"si bien las personas con discapacidad física que han pasado por nuestras aulas han logrado incorporarse al mercado laboral de manera exitosa, para las personas con discapacidad intelectual el escenario es distinto"*.

Acceso a contextos de vulnerabilidad

Se ha mencionado recurrentemente de que no hubiese sido posible la continuidad educativa sin el uso del internet; sin embargo, se constata en las experiencias relatadas, que ante la vulnerabilidad, no son tanto las plataformas digitales las respuestas, sino más bien el espacio de posibilidades que brindan los contextos y el cómo se organizan las personas para crear valor compartido, para conectarse y generar sentido.

Las experiencias de algunos docentes son un ejemplo de cómo solventar retos ante situaciones complicadas. Así lo narra uno de los autores cuando su director le planteó el reto:

> *"… no tienen internet y la señal de celular es muy débil, ¿puede usted impartir la capacitación de alguna forma que sea a distancia? Mi sorpresa era mayúscula y quedé perplejo: ya no era solo preparar material para compartir en línea, como la vez anterior. Era enseñar sin prácticamente contacto con el alumno. Esta gente está loca, pensé. Reflexioné unos minutos y me dije, 'quien no arriesga, no gana'. Sí, sí puedo, respondí con firmeza. Aunque por dentro me decía: 'solo a ti se te ocurre aceptar'"*.

Consideramos que una lección que se deriva de estas experiencias, es que en circunstancias extremas, como lo ha sido la pandemia, la actividad capacitadora se torna innovadora para responder a las necesidades de los sectores más vulnerables. En este caso, el profesor diseñó un manual de prácticas y un cuadernillo de ejercicios.

Esto responde a la reflexión y petición que otra de las autoras realiza, de que una vez terminada la pandemia y habiendo vuelto a escenarios presenciales, no queden atrás las lecciones que se pueden aprender de estas experiencias que permitieron acceder a sectores de población vulnerable. El mensaje va en el sentido de continuar con muchas de las estrategias que mostraron que sí se puede acercar la oferta de capacitación en sectores aislados y sin condiciones de acceso a las TIC.

Asimismo, destaca el caso de un CECATI en Veracruz, donde se priorizó capacitar a distancia y con sentido social a grupos vulnerables. Para ello, desarrollan programas de FT en tele-bachilleratos con grupos indígenas, mujeres de la tercera edad, y en general personas de una localidad marginada y con nulo acceso a internet.

Finalmente, ante las situaciones de violencia intrafamiliar y abandono de estudios, se desarrollaron programas enfocados en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Para ello, se introdujeron diferentes temáticas de autoconocimiento y control de emociones en la oferta de cursos. Todo esto como parte de una estrategia más bien previsora al apostarle a la FT como medio para responder a las necesidades agravadas en los grupos vulnerables.

Focalización de las acciones

Se visualiza en los relatos un interés por enfocar las actividades de capacitación en distintas poblaciones que se perciben particularmente vulnerables durante la pandemia:

adultos mayores y desempleados, mujeres emprendedoras y estudiantes de educación media superior (EMS).

En el caso del programa de EMS, el objetivo fue que los estudiantes concluyeran sus estudios del último semestre con un plus en su formación, considerando las necesidades reales de trabajo. En esta preocupación se ubica el programa del Instituto de Capacitación de Guanajuato (IECA), que se distinguió por su enfoque en la economía digital.

A su vez, el programa de Mujeres Emprendedoras atendió a amas de casa, mujeres embarazadas, madres solteras y mujeres mayores de edad. Muchas de ellas se enfrentaban a escenarios económicos complejos, el desempleo, cierre de negocios, etcétera, donde se les presentaba la necesidad de incorporarse al mundo del trabajo y ser sostén de sus familias. A título de ejemplo, comenta una señora:

> *"Se nos dio la oportunidad a través de este proyecto para descubrir nuevas habilidades, talentos y adquirir nuevos conocimientos con el gran beneficio de poder auto emplearnos, desarrollar un negocio propio confeccionando prendas y poder incorporarnos a la actividad económica, así como apoyar con un recurso económico extra a nuestras familias".*

En el horizonte ¿qué sigue?

Un aspecto fundamental de la investigación tiene que ver con las proyecciones que se generan a partir de las experiencias vividas. Ante la pregunta de *¿qué sigue?,* se vislumbran escenarios que surgen de las reflexiones y los aprendizajes más significativos que la respuesta ante la pandemia provocó. Los relatos dan cuenta que se aprendió a trabajar desde lugares remotos y que la distancia impuesta por el confinamiento acercó a las personas en otros sentidos, moviendo barreras físicas y temporales que antes obstaculizaban la oferta de la formación para el trabajo. "*El 2020 nos enseñó que ahora podemos ofrecer nuestros servicios a distancia, mediante plataformas que también nos permiten entrar a la enseñanza bajo demanda, con esto me refiero a que podemos enseñar y aprender a la hora que queramos y/o podamos*", comenta un profesor.

De la misma forma, la relación con las TIC abrió otras posibilidades en el proceso de capacitación, específicamente en lo que concierne al rol de los docentes y la relación de éstos con los estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como explica una instructora:

> *"Nos dimos cuenta que la tecnología es un aliado de la capacitación para el trabajo la oportunidad que nos brindó el aislamiento y la necesidad de continuar con la educación en ese nuevo entorno, fue que el uso de herramientas tecnológicas ya existentes puede multiplicar para bien, (el impacto) del esfuerzo del docente en el desarrollo de su práctica en beneficio de los estudiantes, incluso en los que cuentan con algún tipo de discapacidad"*

Esta reflexión también nos muestra las posibilidades que abren las prácticas y los aprendizajes para la creación de una oferta más inclusiva y con atención focalizada en sectores vulnerables que no han podido acceder a la oferta de la formación para el trabajo -por barreras físicas o temporales- y que precisamente en tiempos de pandemia vivieron por primera vez la experiencia de este tipo de capacitación gracias a la estrategia diseñada. Así lo comenta otra profesora:

> *"Mi sueño sería replicar este modelo de capacitación para el emprendimiento en línea a través de WhatsApp que ha demostrado en mi experiencia y con mis alumnas, ser una alternativa viable para la capacitación en línea incluyente, funcional y práctica […] sin lugar a dudas estas mujeres tuvieron por primera vez la oportunidad de capacitarse gracias a la educación en línea a través de WhatsApp, a pesar de todas sus actividades o desconocimiento de la tecnología en alguno de los casos, lo cual hubiera sido imposible de manera presencial o con otras herramientas tecnológicas".*

Como los relatos han evidenciado, la pandemia no solo transformó la relación de los actores de la FT con las herramientas tecnológicas, sino también trastocó la manera de entender la innovación en el aula. En el caso de las innovaciones que utilizaron distintos recursos, en lugar de apoyarse en las plataformas tecnológicas e internet, la experiencia constató el valor del acompañamiento y los mecanismos de supervisión y retroalimentación en la educación a distancia. Tal como el propio profesor comenta:

> *"Algunos, otros y yo, comprendimos que, si bien las pocas indicaciones de la supervisión aventajaban el trabajo, los cuadernillos habían jugado un gran papel, ya que no solo mostraba el proceso, sino también el resultado de lo que se debía lograr".*

La pandemia dejó ver los vacíos, lo mucho que falta por hacer para ofrecer una formación para el trabajo de calidad. Generó preguntas, inquietudes y acentuó aún más los desafíos que enfrentan los CFT. Sin duda, también invitó a sacar lo mejor de las personas, la vocación genuina de docentes y coordinadores, quienes, con limitados recursos y capacidades, en un ambiente de incertidumbre, dieron continuidad a sus cursos.

Reflexiones finales… el impacto de la pandemia

Ante la pregunta principal de investigación, se está en condiciones de afirmar que hubo CFT que ofrecieron una respuesta a la altura de las circunstancias. Las reacciones se muestran en diferentes ámbitos, que van desde las respuestas institucionales, donde los CFT se vieron envueltos en una dinámica global de cambio, hasta experiencias personales donde el ser docente se enfrentó a retos nuevos que demandaban innovación y creatividad. La pandemia hizo aflorar las subjetividades y cada quien vivió su experiencia de adaptación a su manera. Eso ha estado presente en los ambientes institucionales que se vivieron.

Si hay alguna figura central en la dinámica que se vivió, es la del docente. En ésta han confluido sentimientos de incertidumbre, de definición, de asumir el reto de cambiar. Las y los docentes vivieron día con día la necesidad de innovar, de ser creativos ante el desafío de responder a las nuevas exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante este periodo, hay respuestas que posibilitan ver a los CFT como espacios donde las personas pudieron continuar capacitándose, actualizar sus conocimientos, mejorar competencias básicas, desarrollar habilidades socio-emocionales y mejorar su perfil de empleabilidad en tiempos de incertidumbre.

Las reflexiones que se han desprendido de este análisis contribuyen a evidenciar espacios de oportunidad, amén de brindar elementos para que se vaya gestando una formación para el trabajo de calidad, que responda de una forma pertinente y relevante a las necesidades de los diferentes grupos de población que participan de estos espacios. Se

abren nuevas preguntas: ¿De qué manera se incorporan y se capitalizan los aprendizajes y hallazgos de las experiencias significativas durante la pandemia en la vuelta a la presencialidad? ¿Cómo seguir ofreciendo esquemas flexibles de capacitación, considerando herramientas digitales y alternativas a poblaciones con necesidades específicas?

¿Cómo afectó la pandemia la relación entre educación y trabajo?

La pandemia abrió alternativas, rutas de acción, estrechó distancias y posibilitó el diseño innovador de estrategias para brindar atención a sectores poblacionales que solicitaban tanto la continuidad de sus cursos como una formación de calidad en tiempos de crisis sanitaria.

La continuidad educativa representó un desafío para los CFT. El personal docente y administrativo enfrentó la necesidad y el conflicto de organizarse, capacitarse y diseñar alternativas para ofrecer respuestas en tiempo récord ante el cierre multitudinario de planteles. La primera respuesta estuvo relacionada con el uso eficaz de la tecnología digital, para brindar una formación a distancia; sin embargo, la pandemia evidenció los vacíos, tanto en el conocimiento del manejo de herramientas digitales del propio personal como la carencia de recursos tecnológicos y la falta de acceso a internet de la población atendida por la FT. Esta condición abonó el terreno para crear alternativas innovadoras que prescindieron de herramientas digitales para brindar la continuidad. La innovación educativa en el campo de la FT se tradujo en disponer los recursos disponibles y accesibles en contextos específicos -tanto para docentes como estudiantes- para crear experiencias de formación que en su mayoría resultaron vinculantes y efectivas.

Los centros cerraron físicamente, pero se abrieron espacios para seguir formando con las herramientas que se tenían a mano. Lo importante era no perder el contacto con los estudiantes y crear aulas virtuales (a distancia) y experiencias pertinentes y eficaces. Los CFT dan cuenta de haber contado con apoyo institucional, traducido en adquisición de herramientas como la suite de Google y otras plataformas educativas para gestionar las clases y el contenido. Pero, en esta travesía se valora principalmente el papel de los docentes que, frente al desafío impuesto, diseñaron y desarrollaron sus estrategias de enseñanza.

Las experiencias dan cuenta de que las estrategias diseñadas resultaron flexibles y se acomodaron a las necesidades de los estudiantes y sus distintos perfiles, considerando el confinamiento. Se recuperan voces de madres de familia, trabajadores, pequeños emprendedores y jóvenes que pudieron seguir con su formación de una forma práctica, sencilla y sobre todo flexible (sin depender de horarios o con la posibilidad del trabajo asincrónico). Incluso, algunas de ellas y ellos mencionan que, sin esta modalidad, no podrían haberse formado aún en condiciones de "normalidad", es decir, de no-pandemia. Esto representa un hallazgo importante en la oferta de cursos de FT más pertinentes a una población que busca flexibilidad y practicidad.

También llama la atención que el uso de plataformas y aplicaciones que generalmente se utilizan para la "socialización digital", o que eran poco conocidos (*WhatsApp, Youtube, Padlet, Canva, Zoom*, redes sociales) se consolidaron como herramientas útiles y dispositivos eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las estrategias diseñadas abrieron la posibilidad de otros espacios de socialización y retroalimentación, un proceso valioso durante el confinamiento, que permitió que las personas no se sintieran aisladas o desconectadas.

Demandas y propuestas

Por parte de la población atendida se observa la demanda de una formación más flexible, que tome en cuenta sus necesidades y contextos. Es relevante hacer una diferenciación entre especialidades que pueden permanecer dentro de una oferta flexible y digital (como los cursos de administración, emprendimiento) y aquellas que necesariamente requieren de la presencialidad. Al respecto, es pertinente pensar en la planeación de una oferta híbrida que responda de mejor manera a las necesidades de la población.

Es importante invertir en la capacitación digital de personal docente y administrativo de los CFT, abrir mayores espacios de intercambio de experiencias, buenas prácticas y aprendizajes derivados. Se requiere el fortalecimiento de "comunidades educativas" en el campo de la FT para la generación de propuestas articuladas, desde un enfoque de trabajo colaborativo y de acompañamiento en la implementación de estrategias. Las herramientas digitales pueden ser facilitadoras de este proceso.

Las experiencias muestran la brecha tecnológica que se hizo presente desde inicios de la pandemia y que se evidenció en el muy relativo acceso a medios digitales (computadoras, tabletas, celulares, conexión a internet). Esta es una realidad a la que se enfrentaron los CFT: ¿cómo trabajar *on-line* si la población en su mayoría no cuenta con acceso a estos dispositivos? Las experiencias hablan del acceso que se tuvo a estos sectores y también de lo mucho que queda pendiente por hacer. Si bien son los menos, sí hay evidencias de que se puede llegar a estos sectores con estrategias alternativas y con políticas que favorezcan el acceso de las poblaciones a estos medios.

Bibliografía

- Díaz Barriga, F. y Barrón, M. (2022) "Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social", *Revista electrónica de investigación educativa*, *24* (10), pp. 1-12. Disponible en: https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500
- Escudero-Nahón, A. (2021) "Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19", *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, *12*(22), pp. 1-28. Disponible en: https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.849
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1998) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes de sectores vulnerables.* Montevideo: Cinterfor-OIT
- Larrosa, J. (2003) "Experiencia y pasión" en Larrosa, J. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Barcelona: Laertes, pp. 165-178.
- Pieck, E y Vicente, M.R. (2017) *Abriendo horizontes: estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables.* México: UIA-DGCFT
- Pieck E. y Vicente, M.R. (2022a) *La formación para el trabajo en tiempos de pandemia. Experiencias significativas de capacitación*. México: Universidad Iberoamericana México. Disponible en: https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/la-formacion-para-el-trabajo.pdf

- Pieck E. y Vicente, M.R. (2022b) "Innovar para continuar: la respuesta de los centros de formación para el trabajo ante la pandemia", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52 (2), pp. 17-52. Disponible en: https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/497
- Torres, C. (1997) "La sistematización como investigación interpretativa crítica entre la teoría y la práctica" en Santibañez, E. y Álvarez, C. (Coords.) *Sistematización y producción de conocimientos.* Santiago de Chile: Ediciones CIDE.
- Vaillant, D. y Manso J. (2019) *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo.* Santiago de Chile: SUMMA. Disponible en: https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/80352/1/aprendizaje-colaborativo-vaillant-manso.pdf

Notas

1 Este texto se desprende de un artículo que fue publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos en mayo del 2022: *Innovar para continuar: la respuesta de los centros de formación para el trabajo ante la pandemia.* Asimismo, la base de estas reflexiones están en el libro titulado: Pieck, E. y Vicente, M.R. (2022) *Formación para el trabajo en tiempos de pandemia.* México: Universidad Iberoamericana de México.

2 Los Centros de Formación para el Trabajo (CFT) están compuestos por los Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT) y los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), que están adscritos ambos a la DGCFT.

3 POETA son las siglas del Programa de Oportunidades Económicas a través de la Tecnología en las Américas. Es un modelo de desarrollo social impulsado por The Trust for the Américas (Fundación para las Américas), entidad afiliada a la Organización de Estados Americanos (OEA).

*Enrique Pieck Gochicoa es Doctor en Sociología de la Educación, Instituto de Educación, Universidad de Londres. Sus trabajos de investigación corresponden a la línea Educación-Trabajo-Pobreza; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II) en México y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Email: enrique.pieck@ibero.mx

**Martha Roxana Vicente-Díaz es Doctora en Estudios Humanísticos, Tecnológico de Monterrey. Su línea de investigación abarca los temas de educación para la sostenibilidad y formación para el trabajo. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2021; Académica de la Escuela de Humanidades y Educación, del Tecnológico de Monterrey, México. Email: roxana.vicente@tec.mx

La unidad técnico pedagógica: ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa?

The Technical-Pedagogical Unit: an Overcoming Pedagogical Proposal for the Technical School in Córdoba or just a Question of Regulatory Flexibility?

YANINA D. MATURO*
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:
El estudio sobre las reformas al régimen académico de la escuela secundaria ha crecido en las últimas décadas como producto de la importancia que éstas cobraron en el diseño de políticas públicas orientadas a garantizar la obligatoriedad del nivel. En este artículo se presentan los resultados de una investigación que analizó la puesta en acto del Nuevo Régimen Académico (NRA) en escuelas técnicas de gestión estatal de la provincia de Córdoba. El foco está puesto en dar cuenta de las particularidades que adoptó este proceso en dos casos: una escuela técnica industrial y una escuela técnica agropecuaria; problematizando sobre sus efectos en las definiciones sobre la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) como propuesta original de organización institucional y pedagógica para el Ciclo Básico de la modalidad. Como hipótesis de trabajo se sostuvo que los cambios propuestos en el marco de dicho instrumento normativo se orientaron más a la flexibilización del régimen de cursado que a introducir transformaciones sustanciales en la labor pedagógica de los saberes técnicos y tecnológicos. No obstante, ello resultó de relevancia para afrontar los desafíos de la escolarización en pandemia.

Palabras clave: Política educativa - Nuevo régimen académico - Unidad técnico pedagógica - Escuela técnica - Educación técnico profesional

Abstract:
The study on the reforms to the academic regime of the secondary school has grown in the last decades as a product of the importance that they gained in the design of public policies aimed at guaranteeing the compulsory nature of the level. This article presents the results of an investigation that analyzed the implementation of the New Academic Regime (NRA) in state-run technical schools in the province of Córdoba. The focus is on giving an account of the particularities that this process adopted in two case studies: an industrial technical school and an agricultural technical school; problematizing about its effects on the definitions of the Technical Pedagogical Unit (UTP) as an original proposal of institutional and pedagogical organization for the Basic Cycle of the modality. As a working hypothesis, it is argued that the changes proposed within the framework of said regulatory instrument are more oriented towards making the course regime more flexible than introducing substantial transformations in the pedagogical work on technical and technological knowledge. However, this was relevant to face the challenges of schooling in a pandemic.

***Keywords**: Educatinal Policy - New Academic Regime - Technical Pedagogical Unit - Technical School - Vocational Technical Education*

Cita recomendada: Maturo, Y.(2023),"La unidad técnico pedagógica: ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa?", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 40 - 56.

Presentación

En los últimos años se pudo evidenciar una intención política por superar las problemáticas que se derivaron de la masificación de la escuela secundaria como corolario de la ampliación de su obligatoriedad (Bocchio y Miranda, 2018; Ruiz, 2016), la cual fue acompañada por una preocupación teórica cristalizada en un importante cúmulo de investigaciones sobre el nivel (Acosta, 2012; Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, Toscano y Briscioli, 2012; Ziegler, 2011, entre otros). Dichas indagaciones ponen en evidencia las dificultades para incluir a todos los alumnos en edad escolar en la escuela secundaria, en donde el estudio sobre las reformas al régimen académico cobra importancia como cuestionamiento a la gramática de una escuela secundaria tradicional, que fue creada para seleccionar (Arroyo y Litichever, 2019) pero que actualmente es un derecho que el Estado debe garantizar en el marco de los desafíos que impone la obligatoriedad del nivel desde la sanción de la Ley Nacional de Educación Nº 26206/2006.

La provincia de Córdoba no ha sido ajena a la necesidad de buscar respuestas a las problemáticas históricas de la escuela secundaria. Siendo la segunda jurisdicción luego de provincia de Buenos Aires con más matrícula en dicho nivel, se han ensayado diferentes estrategias de revisión de su formato. Durante la primera década del siglo XXI, el Ministerio de Educación comienza a impulsar la reforma del régimen académico de la escuela secundaria, materializada en el texto de la Resolución Nº 188 de marzo de 2018 bajo la denominación de "Programa de Nuevo Régimen Académico (NRA) para la Escuela Secundaria".

Trabajos recientes sobre los efectos del NRA en Córdoba han advertido que, si bien las iniciativas plantean modificaciones en el modelo organizacional y en el régimen académico de la escuela secundaria tradicional logrando un impacto favorable en la población destinataria, actúan en pequeña escala en relación al problema que pretenden atender (Bocchio, 2020; Bocchio y Villagran, 2019; Bocchio y Grimberg, 2020). Asimismo, en otros trabajos sobre los efectos del NRA en escuelas técnicas se señala que los resultados esperados se encuentran condicionados por las posibilidades concretas que tienen los profesores de llevar a cabo la transformación, tanto en relación a sus condiciones materiales de enseñanza, como respecto de los saberes específicos necesarios para el cambio (Danieli y Schargorodsky, 2022; Martino, 2020).

Este artículo recupera resultados de investigaciones[1] que analizan la puesta en acto (Ball *et al.,* 2012) de políticas educativas para el nivel de la educación secundaria en la provincia de Córdoba. En esta oportunidad, el foco está puesto en las particularidades que adquirió la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) que propone el NRA para escuelas secundarias de Educación Técnico Profesional (ETP), a través del estudio en una escuela técnica industrial y en una escuela técnica agropecuaria. Se problematizan las formas que asume la UTP como propuesta novedosa de organización institucional y pedagógica para el Ciclo Básico de la modalidad. La hipótesis de trabajo que se sostiene se orienta a considerar que los cambios propuestos se inclinan más a la flexibilización del régimen de cursado que a introducir transformaciones sustanciales en el trabajo pedagógico sobre los saberes técnicos y tecnológicos que propone la normativa. No obstante, ello resultó de relevancia para afrontar los desafíos de la escolarización durante el período de pandemia, producto de la expansión del virus *SARS-CoV-2*.

El escrito se organiza en un primer apartado donde se expone el corpus teórico-meto-

dológico de la investigación, en el que se considera al NRA y a la UTP como instrumentos de regulación del Estado para garantizar la educación secundaria obligatoria (Barroso, 2006; Lascoumes y Le Galès, 2004). En los apartados subsiguientes se trabaja sobre diferentes aspectos de la puesta en acto de la UTP en la escuela técnica (Ball *et al.*, 2012), en base a dos dimensiones de análisis: organizativa y pedagógica. Asimismo, se reserva un apartado para poder dar cuenta de cómo estas dimensiones actuaron como vehicularizadoras u obstaculizadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el tiempo de pandemia. Finalmente, se presentan unas notas conclusivas.

El nuevo régimen académico como instrumento normativo para la educación secundaria obligatoria y sus particularidades para las escuelas técnicas

A partir del nuevo milenio en Argentina el accionar del Estado cobra centralidad como garante del derecho a la educación, principalmente, a través de la sanción de diferentes instrumentos normativos (Senén González, 2008; Feldfeber y Gluz, 2011; Miranda y Lanfri, 2007). Esta centralidad permite realizar dos abordajes analíticos conjuntos: estudiar al Estado a través de su acción y estudiar la acción del Estado a través de sus instrumentos (Barroso, 2006). En este trabajo concebimos esas normativas como un instrumento de acción pública, como "*un dispositivo al mismo tiempo técnico y social que organiza las relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios en función de las representaciones y significados de las que es portador*" (Lascoumes y Le Galès, 2004:13).

Luego de la sanción de la LEN, los acuerdos federales alcanzados sobre educación secundaria en el marco del Consejo Federal de Educación durante el período 2009-2010 fijaron las principales definiciones, orientaciones y propuestas para garantizar la educación secundaria obligatoria[2]. En 2017, por medio la Resolución Nº 330, como respuesta a la Declaración de Incheon (2015) y la Declaración de Purmamarca (2016), el Consejo Federal de Educación establece el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) con cuatro dimensiones a considerar: organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, organización del trabajo docente, formación y acompañamiento profesional docente y régimen académico.

En este contexto la provincia de Córdoba, a través del Ministerio de Educación, impulsa diferentes acciones para garantizar la educación secundaria obligatoria con el propósito no sólo de acompañar las acciones del gobierno nacional y los acuerdos realizados, sino también para dar respuestas a los problemas recurrentes en el nivel: repitencia, abandono y sobreedad.

En el año 2018, a través de la Resolución Nº 188, se formaliza el inicio de la "prueba piloto" del Programa NRA[3]. El NRA introduce diferentes modificaciones referidas a: la dimensión de los estudiantes, las trayectorias escolares, la organización académica institucional, la asistencia, la evaluación, acreditación y promoción, la convivencia escolar y la movilidad estudiantil. Y para el caso específico de las escuelas técnicas se anticipa en la misma resolución, para luego establecerse a partir de la sanción de la Resolución Nº 434/2019, el cursado de los espacios curriculares del Ciclo Básico bajo una UTP.

Desde lo pedagógico se concibe al régimen académico como "*el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos*

deben responder" (Baquero *et al.*, 2009: 293), pero también desde los planteos de Barroso (2006) lo podemos concebir como un instrumento regulador del gobierno escolar que posibilita nuevas formas de organización y administración institucional. La creación del NRA habilita a través de las modificaciones propuestas a la interpelación de las gramáticas escolares que se encuentran arraigadas en la matriz fundacional de la educación secundaria, constituyéndose en un instrumento regulador y parte sustancial de las políticas para garantizar la educación secundaria obligatoria en la provincia, lo cual también podemos ver claramente reflejado en diferentes discursos ministeriales[4]. En este sentido, buscamos el análisis de la puesta en acto de la UTP a través de la descripción de dos tipos de fenómenos: la regulación institucional, en la cual se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores; y la regulación situacional, donde adquieren centralidad los modos por los cuales las escuelas y los actores se apropian de esas normativas, las transforman, generan acciones y/o construyen estrategias (Barroso, 2006).

Siguiendo los planteos de Ball (*et al.*, 2012), el estudio de la puesta en acto de la UTP implica reconocer el rol sustancial que juegan los sujetos en el contexto de la práctica a partir de la descripción, análisis e interpretación de las acciones y estrategias que los diferentes actores sociales ejercen en esa puesta en acto y de los efectos/resultados que se evidencian. Como sostiene el autor, se trata de un proceso complejo donde se pone en juego el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica. Un proceso que involucra luchas y negociaciones al interior de las instituciones educativas para producir respuestas en torno a los sentidos y orientaciones de las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivas maquinarias de producción de los textos de las políticas.

Particularidades del NRA para las escuelas técnicas

La UTP se constituye como un espacio de trabajo institucional y pedagógico al interior de las escuelas técnicas para el diseño de estrategias de enseñanza en el Ciclo Básico[5], con el objetivo de que los alumnos puedan acceder a los conocimientos de la formación técnica específica de una manera más articulada y con mejores resultados en los aprendizajes; garantizando asimismo la continuidad de los educandos en el nivel al reconocer sus trayectorias reales de aprendizaje. Para ello propone que los estudiantes cursen de manera gradual el Ciclo Básico, siendo evaluados de manera procesual anualmente y en función de sus desempeños; atendiendo a que las habilidades no están vinculadas (como sí lo están los conocimientos) a un tiempo escolar acotado e incluso restringido (Res. N° 188/2018, Res. Nº 434/2019).

La UTP tiene entre sus propósitos la reorganización de la estructura de la escuela técnica, pero manteniendo los objetivos y las capacidades a lograr ya establecidas en la currícula, a través de un Entorno Formativo Integrado (EFI). El EFI plantea como forma de trabajo pedagógico una forma flexible y amplia que le permita a los alumnos trabajar en contextos reales para desarrollar habilidades y capacidades fundamentales y técnicas básicas, a través de impulsar el trabajo interdisciplinar entre diferentes materias por medio de nuevas formas de pensar la construcción de los saberes técnicos y la evaluación formativa. Al finalizar el Ciclo Básico los alumnos deberán acreditar la efectiva adquisición de las habilidades básicas que han sido acordadas por los profesores que integran la propuesta. Si el estudiante no aprobara dichos espacios deberá cumplimentar con las instancias correspondientes para su aprobación.

La normativa que regula este espacio de EFI establece además los aspectos a considerar por las escuelas técnicas en la organización institucional y pedagógica:

Cuadro 1: Aspectos organizativos y pedagógicos del NRA en escuelas técnicas

ASPECTOS	
ORGANIZATIVOS	• Agrupar los espacios curriculares de: Educación Tecnológica, Dibujo Técnico y Taller para las escuelas técnicas industriales y de Informática y Taller de Granja y Educación Tecnológica para las escuelas agrotécnicas, para garantizar la planificación y la evaluación conjunta desde una perspectiva formativa, • formar equipos docentes de trabajo por curso o división: profesor, Maestro de Enseñanza Práctica (MEP), jefe de sección y/o jefe general, • seleccionar docentes referentes por curso y por cantidad de alumnos, para coordinar las acciones formativas y estrategias de trabajo, • planificar las propuestas de pedagógicas para cada trayecto, • incorporar tiempos institucionales flexibles para el trabajo entre el equipo de UTP y el equipo directivo.
PEDAGÓGICOS	• Establecer las habilidades y capacidades técnicas y tecnológicas básicas a lograr al finalizar el ciclado, respetando su graduación en cada año para todo el entorno formativo, • presentar los aprendizajes técnicos-tecnológicos preferentemente con la estrategia de resolución de problemas y de proyectos tecnológicos, • incorporar saberes digitales que permitan el desarrollo de capacidades y habilidades del campo tecnológico transversales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Res. Ministerial 434/2019

La puesta en acto del NRA en escuelas técnica: estrategia metodológica y casos de estudio

En tanto el estudio realizado busca reconstruir las acciones que desarrollaron escuelas técnicas de Córdoba para la regulación situacional de la UTP (Barroso, 2006), se optó por un enfoque de tipo cualitativo basado en el estudio de caso, de tipo colectivo y con alcance analítico descriptivo (Neiman & Quaranta, 2006).

El trabajo de campo combinó distintas técnicas de recolección de datos en diferentes momentos. En un primer momento, se relevaron datos generales sobre la institución escolar (ubicación, matrícula, cantidad de cuerpo directivo y docente, etcétera) a través de un cuestionario *on-line*; para en un segundo momento *in situ*, avanzar y profundizar la búsqueda de datos a través de entrevistas abiertas y semiestructuradas a diferentes actores clave (supervisores, directivos y docentes de la UTP) sobre el proceso de puesta en acto de la UTP (organización, forma de trabajo, acuerdos, etcétera)[6]. Paralelamente, se utilizó la observación directa con registro y también el relevamiento y análisis de documentos normativos ministeriales (leyes, decretos, resoluciones, etcétera) e institucionales (propuestas de UTP). La estrategia de análisis contempló la utilización del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), en tanto conjunto sistemático de procedimientos que permiten desarrollar teoría a partir de la inducción de datos empíricos, apoyado por el uso del Software ATLAS.ti.

Los casos en estudio corresponden a dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba, una de Orientación Industrial y otra de Orientación Agropecuaria. La primera se ubica en el casco urbano y en la zona céntrica, mientras que la segunda, se emplaza en la periferia del casco urbano. La Escuela 1 (E1), data de más de 100 años y nace como una Escuela de Artes y Oficios. A mediados del siglo XX adquiere la categoría de Institución de Enseñanza Media y a finales de la década del ´60 obtiene la denominación de Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET). La reforma educativa de los ´90, desarticula la modalidad y denomina a este tipo de instituciones como Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) con orientación en Producción de Bienes y Servicios. En la actualidad y como producto del proceso de recuperación de la ETP que se inicia con la sanción de la Ley de ETP (Maturo, 2018), se le devuelve la denominación de IPET ofreciendo la especialidad en automotores, entre otras. La Escuela 2 (E2), surge en el año 1990 como anexo de otra institución. En 1997, en el marco de la Reforma Educativa de los `90, se transforma en IPEM con orientación en Producción de Bienes y Servicios, con Especialidad en Producción Agrícola, egresando los alumnos con el título de Bachiller y Técnico en Producción Agrícola. Como en el caso de la E1, luego de la sanción de la Ley Nº 26058 su denominación como escuela técnica con orientación agropecuaria la redefine como Instituto Provincial de Educación Agropecuaria (IPEA). Actualmente la escuela cuenta con la orientación en Producción Agropecuaria, otorgando el título de Técnico en Producción Agropecuaria.

Aspectos organizativos de la unidad técnico pedagógica en escuelas técnicas: acciones y estrategias de trabajo

Las escuelas seleccionadas definieron el espacio de UTP de acuerdo a sus especialidades de la siguiente manera: la E1 agrupó en la UTP los espacios curriculares de Taller Laboratorio, Dibujo Técnico, Educación Tecnológica; mientras que la E2 agrupó Taller de Granja, Laboratorio de Informática y Educación Tecnológica.

En términos operativos y como lo propone la Res. Nº 434/2019, cada escuela designó un docente referente por división de cada año de cursado (1º año, 2º año, 3º año) para coordinar las acciones formativas, las estrategias de trabajo y la planificación de las propuestas pedagógicas entre los tres espacios que conforman la UTP. Pues debido a que el trabajo de los docentes en la escuela técnica en su mayoría es por hora y no por cargo, la designación de un referente no sólo facilita la coordinación del trabajo, sino que funciona como una estrategia de regulación situacional que permite sostener la articulación de la propuesta a nivel institucional (Barroso, 2006).

En los dos casos de estudio la presentación de los postulantes para cubrir la designación del lugar de referente de la UTP fue voluntaria, sin embargo, prevaleció para la efectivización de la designación la consideración de algunos criterios ligados principalmente a aspectos profesionales (Ball, *et al*. 2012):

> *"Los criterios que se consideraron fueron principalmente elegir a aquellos docentes que tenían muchas horas en la institución pero que a la vez estén comprometidos con la institución. Por supuesto, que el tema de la formación disciplinar, es decir, la formación técnica y pedagógica, la capacidad para el trabajo en equipo y la predisposición al trabajo colaborativo fue un gran punto de referencia" (E1, directivo).*

"Los criterios que se consideraron para designar al docente referente de la UTP, fueron de lo más simple: formación técnica y pedagógica, disponibilidad y habilidad en el manejo de las TICs (porque tenían que cargar notas en el sistema y hacer Meet y demás), mayor carga horaria en la institución, ascendencia entre los demás integrantes del equipo " (E2, directivo)

Como se puede ver, los criterios que se utilizaron para seleccionar a los docentes referentes de la UTP refirieron preferentemente a: la formación técnica y pedagógica, a la capacidad para el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, al compromiso con la institución, a la antigüedad en la institución, al rol que ya venían cumpliendo en la institución (jefe de área, MEP, referente de curso) y a la disponibilidad de horas en la institución para garantizar el diseño, desarrollo y seguimiento del espacio de la UTP.

Imagen por Freepik - Freepik.com

Ahora bien, en lo que refiere a redefinición de roles y funciones en el marco del NRA y del desarrollo de la UTP, para el caso de la E2 ello no demandó ninguna redefinición, sí para el caso de la E1: "*Si bien no se agregó ni se trasladó a nadie. Sí hubo una redefinición de algunos cargos. Por ejemplo, en el caso de preceptores y coordinadores de curso también se destacó y se redefinió el trabajo de los tutores*" (directivo, E1). La redefinición se basó en una clara división de tareas con el objetivo de acompañar mejor los cambios que proponía en general el NRA, en términos de seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, la organización académica institucional, el registro de asistencia y notas, la convivencia escolar y la movilidad estudiantil.

Por otra parte, ambas escuelas mencionan que cuando ingresaron al programa les fueron otorgadas horas institucionales para garantizar el trabajo pedagógico en el espacio del EFI y en la coordinación de la UTP. La forma en cómo se organiza el trabajo en esas horas institucionales varía y adquiere particularidades según el caso: en la E1, se propusieron reuniones bimestrales sin límite de horario; mientras que en la E2 los docentes disponen todas las semanas de entre una a tres horas para trabajar. De igual manera, en ambos casos coinciden que la definición de los espacios de trabajo con todos los docentes se va fijando de acuerdo a criterios de necesidad y al aprovechamiento de otros espacios que se dan a nivel institucional, ya sea en las instancias de reuniones institucionales y/o de talleres institucionales como los ofrecidos por el Programa Nuestra Escuela.

"Nosotros tenemos muchas divisiones por año, entonces es difícil poder coordinar instancias de trabajo entre todos los docentes. Lo que se hace es coordinar un día de trabajo bimestral, sin mucho límite de horario, para que se pueda juntar la mayoría. Desde la pandemia en adelante las reuniones se hicieron por Meet, que garantiza también más presencia" (E1, docente UTP).

"Los docentes nos reunimos todas las semanas, entre 1 y 3 horas, de acuerdo a lo que haya que resolver, porque como la mayoría tenemos casi toda nuestra carga horaria acá, nos podemos ir cruzando. Pero no siempre estamos todos" (E2, docente UTP).

Mientras que en el caso de la E1 los docentes deciden reunirse bimestralmente debido a la imposibilidad de coordinar horarios entre todos, en el caso E2 deciden disponer de espacios semanales; ya que al ser una escuela agrotécnica alejada del casco urbano los docentes buscan concentrar la carga horaria en esa institución, lo que asegura la estabilidad del plantel docente y su permanencia en la institución casi todos los días de la semana. Podemos considerar entonces que la regulación situacional (Barroso, 2006) de la UTP se ve condicionada por la materialidad de las instituciones, en tanto aspectos ligados a espacio y tiempo (Ball *et al*., 2012).

También se consultó a las escuelas, en términos generales, sobre el NRA; es decir, sobre el significado que le otorgaban a este programa de transformación del régimen académico de la escuela secundaria. Al respecto, si bien las escuelas reconocen la política como una oportunidad de garantizar el derecho a la educación secundaria y como una oportunidad de reivindicar su función social (Dubet, 2011), una de ellas considera -en coincidencia con otros estudios[7]- que poner en marcha esta propuesta significa una sobrecarga en las funciones de los diferentes actores:

"Una oportunidad de garantizar la continuidad de la escuela secundaria para alumnos con dificultades en su trayectoria escolar" (E1, directivo).

"Una oportunidad de garantizar la continuidad de la escuela secundaria para alumnos con dificultades en su trayectoria escolar, pero con una sobrecarga de trabajo administrativo y pedagógico para la escuela" (E2, directivo).

En el mismo sentido, al ser consultados los diferentes actores institucionales sobre si hubo acompañamiento por parte de las diferentes reparticiones ministeriales para la puesta en marcha del NRA en general y de la de la UTP en particular, los entrevistados de las dos escuelas contestaron afirmativamente. Y destacaron que entre las estrategias de acompañamiento que se propusieron se encontraban: otorgamiento de horas institucionales, envío de materiales pedagógicos-didácticos, instancias de capacitación, asesoramiento pedagógico desde la supervisión y acompañamiento para el registro de datos en Sistema de Gestión de Estudiantes (SGE).

Además, directivos y docentes subrayaron que muchas de las nuevas formas de trabajo que proponía el NRA ya se venían realizando en la escuela -ya sea a través de propuestas pedagógicas basadas en la resolución de problemas o de proyectos tecnológicos- y que el NRA les dio el encuadre político normativo para legitimarlo. Así, el reconocimiento normativo de las tareas que se veían haciendo más el otorgamiento de horas institucionales para garantizar el trabajo colaborativo fue sustancial para dar viabilidad a la propuesta:

"El NRA nos vino a dar ese marco político y nos organizó para continuar con el proyecto

que veníamos haciendo para sostener las trayectorias de los alumnos. Me refiero al trabajo interdisciplinar, al seguimiento de trayectorias, a la búsqueda de espacios de trabajo conjunto, etc. Un trabajo que se hacía por fuera de la estructura curricular y régimen de cursado tradicional. Y nos ayudó también a vencer la resistencia de algunos docentes en este tipo de trabajo por medio de la legitimación que te da la norma" (E2, directivo).

Por último, es importante remarcar que la incorporación de las escuelas a este Programa fue opcional. Para su ingreso fueron asesoradas por los respectivos supervisores zonales, quienes de alguna manera también evaluaban si la escuela estaba en condiciones de iniciar este nuevo camino y habilitaban la postulación:

"Nosotros íbamos viendo qué escuelas también estaban en condiciones de ingresar al NRA. A algunas les faltaba un poco y otras ya estaban en condiciones de ingresar ( ) Las condiciones dependían de las formas de trabajo que ya venían realizando las escuelas y que se acercaban a las propuestas del NRA y otras con la apertura que tenía cada escuela a probar algo nuevo" (Supervisor Zonal, DGETyFP).

En suma, como sostiene Ball (*et al.*, 2012) la puesta en acto de la política siempre supone la traducción de los textos normativos en acciones y las formulaciones abstractas que constituyen esas ideas políticas en prácticas situadas; las cuales a la vez se encuentran condicionadas por diferentes aspectos. Lo expuesto hasta aquí da cuenta de una forma, de una manera de interpretar y llevar adelante la política del NRA por parte de las escuelas técnicas; que -además- deja entrever la interacción de varias estrategias regulatorias desplegadas desde los niveles del gobierno de la educación para garantizar los objetivos de dicha política (Barroso, 2006); y donde las acciones institucionales, la materialidad de las escuelas y los aspectos profesionales juegan un rol más que importante en el mismo sostenimiento de la propuesta (Ball *et al.*, 2012).

Aspectos pedagógicos de la unidad técnico pedagógica: oportunidades y desafíos del trabajo interdisciplinar

En la búsqueda de favorecer la incorporación de conocimientos científicos tecnológicos prioritarios de la modalidad, la UTP propone que los estudiantes cursen de manera gradual el Ciclo Básico, siendo evaluados de manera procesual anualmente y en función de sus desempeños, atendiendo a que las habilidades no están vinculadas (como sí lo están los conocimientos) a un tiempo escolar acotado e incluso restringido (Res. 434/2019). Esta forma de organización institucional y pedagógica busca regular al interior de las instituciones una nueva estrategia de construcción del conocimiento con el fin de pensar propuestas más integradas basadas en el desarrollo de saberes, habilidades y capacidades propias a cada especialidad.

En ambos casos de estudio el espacio de la UTP se fue definiendo a partir de la conformación de un equipo de trabajo al interior del Ciclo Básico, el cual a la vez trató de articular contenidos con todos los profesores que tienen a su cargo los espacios curriculares del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Científico Tecnológica. En este sentido, la puesta en acto de la UTP demandó negociar y establecer acuerdos entre los docentes del Ciclo Básico (Ball *et al.*, 2012) para lograr ciertas coherencias en la conformación de criterios, que lleven al logro de las capacidades profesionales inherentes al título de un Técnico en cada especialidad:

"Hubo mucho trabajo para la conformación y generación de proyectos para la integra-

ción de los espacios curriculares. Para lograr la interdisciplinariedad entre los tres espacios que integran la UTP y también para articular con las otras materias para que no quede como algo aislado a la propuesta curricular en general." (E2, docente).

"Se llevaron a cabo reuniones semanales para aunar criterios sobre el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Especialidad. Sobre la selección y articulación de contenidos, material didáctico con el cual trabajar, definir criterios de evaluación, etcétera" (E2, docente).

Como forma de materializar las decisiones institucionales y pedagógicas en torno al diseño de la UTP, las dos escuelas afirman contar con un Proyecto Institucional de UTP como documento vector de las acciones que se despliegan en torno a dicho espacio de trabajo. El proyecto fue elaborado por los mismos docentes a cargo de los espacios curriculares que integran la UTP, con la colaboración del equipo directivo y de algunos docentes del resto de las materias que conforman la estructura curricular del Ciclo Básico. En este Proyecto se contemplan componentes como: denominación de la UTP en tanto proyecto tecnológico, destinatarios, fundamentación, objetivos del ciclo, objetivos de aprendizaje, aprendizajes prioritarios y criterios de evaluación por año, estrategias metodológicas y criterios de evaluación. El mismo actúa como un instrumento regulador *in situ* de la práctica de enseñanza y aprendizaje en el marco del espacio de la UTP y vector de las acciones a seguir por los docentes (Barroso, 2006).

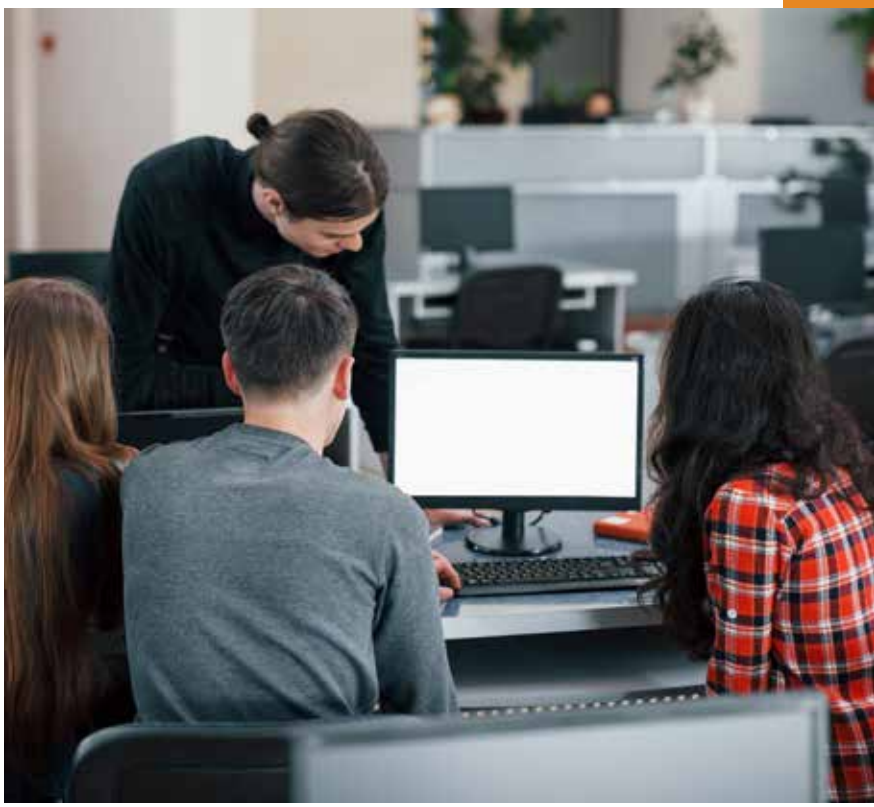


Imagen por Freepik - Freepik.com

Para los entrevistados las nuevas formas organizativas y pedagógicas que demanda el diseño y desarrollo de la UTP en las escuelas técnicas tienden, a través de la planificación ciclada, a que los alumnos logren ir incorporando paulatinamente los saberes, habilidades y capacidades de acuerdo a sus tiempos; es decir, respetando sus trayectorias reales de aprendizaje (Terigi, 2007). Tal como lo expresa un docente de la E2: *"lo que logra la UTP es darle tiempo al chico para que madure los aprendizajes, son chiquitos todavía cuando llegan al primer año, con 11 o 12 años y necesitan ese plus de tiempo para adaptarse a todo y madurar"*.

En línea con lo anterior y en relación con la evaluación y acreditación de la UTP, las directoras de ambas escuelas sostienen que anteriormente a la institucionalización del NRA desde la dirección escolar se venían impulsando acciones tendientes a trabajar con la perspectiva de la evaluación formativa (Anijovich y Capelletti, 2017). Y que esta idea

toma fuerza y se materializa cuando se instaura el espacio de la UTP, en tanto ofrece la posibilidad de que los docentes no tengan que "cerrar" las notas a fin de año para acreditar el ciclo; contando de esta manera con más tiempo para evaluar los aprendizajes, modificar sus propuestas de enseñanzas y ejercitar la retroalimentación como estrategia de intercambio.

Sin embargo, los entrevistados señalan que en estos procesos de definición de criterios para el diseño y puesta en marcha de los procesos de evaluación se presentaron diferentes problemáticas como, por ejemplo, lograr al momento de la planificación que los diferentes docentes acuerden aprendizajes prioritarios a evaluar; lo cual implica seleccionar algunos contenidos por sobre otros y ceder espacios para poder integrar con otros saberes en el marco de la propuesta de trabajo interdisciplinar y colaborativo. En este sentido, los entrevistados sostienen que la principal dificultad que presenta esta forma de trabajo es que todos los actores de la comunidad educativa se acostumbren al "cambio de paradigma evaluativo"; al "pasaje de una única evaluación de resultado a una evaluación de proceso/formativa y luego certificada" y "al trabajo interdisciplinar y colaborativo".

En estas instancias de búsqueda de acuerdos tanto para seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos, como para definir criterios para su forma de evaluación en el marco de la UTP, entran en juego cuestiones referidas a las tradiciones disciplinares entre las materias puramente técnicas y las que pertenecen a otros campos de formación y a la formación de base de los docentes (Gallard, 2006; Maturo y Rubio, 2008); lo cual muchas veces provoca roces y enfrentamientos entre docentes que poseen una formación técnica específica de base y otros con formación más generalista.

> *"El principal problema que tenemos para pensar el trabajo pedagógico en el marco de la UTP, refiere a poder realmente trabajar de manera interdisciplinar. Que no todos lo saben hacer, porque requiere de cierto manejo del conocimiento y en sí de la propuesta de la escuela técnica que no todos la tienen. Además, de "negociar" los contenidos, cosa que no es fácil, porque todos pensamos que nuestra materia es más importante que la otra" (E1, docente).*

> *"Después del tema de "cuándo nos podemos juntar todos a armar el proyecto, a planificar", viene el problema de qué contenidos se priorizan en ese proyecto, cuáles quedan un poco al margen y cómo se evalúa. Y ahí se producen los roces, porque nadie quiere dejar de dar todo el contenido de su materia" (E2, docente).*

La capacidad regulatoria del dispositivo de la UTP deja en evidencia la complejidad que asume este tipo de propuestas en donde la base o el sentido de la misma se edifica sobre el trabajo colaborativo y la integración de contenidos. La regulación situacional de la UTP se tensiona y queda condicionada por los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman en relación a aspectos materiales y profesionales (Ball *et al.,* 2012; Barroso, 2006).

> *"El problema que tenemos es que no nos coinciden los horarios a los profes que integramos la UTP. Entonces, la estructura que tiene la escuela, la forma de organización del curriculum condiciona la propuesta" (E1, docente).*

> *"Lo óptimo sería que los tres profes del espacio de la UTP estemos juntos frente a los alumnos, trabajando de manera integral, que ellos lo vean y vean cómo se pueden*

integrar los contenidos en el desarrollo de una propuesta. Pero la realidad no es esa. Entonces, más allá de los esfuerzos por integrar y de que buscamos, aunque sea una vez estar los tres juntos, cada uno termina dando su contenido en su horario y sigue esa separación" (E2, docente).

Las entrevistas arrojan evidencia de que más allá que exista la intención de planificar un Proyecto Tecnológico interdisciplinar en el marco de la UTP, lo cierto es que no se logran los tiempos y espacios institucionales para que esto realmente se lleve a cabo de manera genuina. La organización y secuenciación de contenidos que adopta la propuesta formativa de la escuela técnica, graduada y por espacios disciplinares aislados no posibilita que los alumnos logren desarrollar habilidades transversales, capacidades fundamentales y técnicas básicas que les permitan comprender los aportes específicos que les brinda cada materia en el análisis de diferentes situaciones, fenómenos o contextos.

Por otra parte, esos proyectos también dependen fuertemente de las habilidades adquiridas por los docentes a lo largo de su formación para poder diseñar, desarrollar, evaluar y sostener en el tiempo propuestas de estas características. En este sentido, si bien los entrevistados destacan que al principio del desarrollo del programa del NRA hubo instancias de capacitación para llevar adelante la planificación de la UTP, estas iniciativas se fueron desvaneciendo en el tiempo o estuvieron ligadas mayormente a cuestiones organizativas institucionales; lo que en la actualidad dificulta las posibilidades de los docentes de dotarse de herramientas pedagógico-didácticas que les permitan repensar estas formas de trabajo, generar y compartir metodologías de trabajo en común.

La unidad técnico pedagógica en tiempos de pandemia

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la pandemia producto de la expansión del virus *SARS-CoV-2,* causante del Coronavirus, COVID 19; produciendo la reacción inmediata del Estado Nacional con medidas como el confinamiento total y el cierre de fronteras (Lanfri y Maturo, 2021).

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida sanitaria para enfrentar el avance del virus llevó a la suspensión de la presencialidad en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades. Como respuesta a esta situación los gobiernos provinciales introdujeron recomendaciones a las escuelas a través de diferentes instrumentos normativos (memos, resoluciones, documentos de trabajo, etcétera) en torno a cómo generar estrategias de sostenimiento de las trayectorias educativas de los alumnos y garantizar los contenidos de enseñanza. Las recomendaciones elaboradas por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba giraron principalmente a cómo trabajar de manera remota los contenidos mínimos de aprendizaje para cada nivel y su evaluación.

En relación a ello, las recomendaciones propusieron como estrategia pedagógica el trabajo colaborativo entre docentes en miras a una planificación interdisciplinar y a la generación de criterios para una evaluación de tipo formativa, que permitiera no sólo el trabajo con los contenidos mínimos sino también una mirada integral del tema. En esta línea es que aquellas escuelas técnicas que ya venían trabajando con el NRA, y en particular con el diseño y desarrollo de la UTP, vieron facilitadas las estrategias de acción en este contexto.

En el relato de los directivos y docentes entrevistados para ambos casos de estudio, estos afirman que muchas de las formas de trabajo aprendidas en el marco del NRA les sirvieron para enfrentar la pandemia. Como sostienen los directivos entrevistados:

> *"El tema de pertenecer al NRA nos facilitó mucho el trabajo durante la pandemia. De pronto teníamos que salir a pensar trabajos interdisciplinares, hacer materiales para los chicos, pensar otras formas de trabajar la adquisición del conocimiento y los procesos de evaluación y nosotros ya teníamos un ensayo previo" (E1, directivo).*

> *"A nosotros el tema de venir trabajando de manera colaborativa e interdisciplinaria en el marco de la UTP nos ayudó mucho para pensar las propuestas en pandemia. Los profes ya estaban más preparados, fue más fácil. Yo lo vi y lo sentí así. Porque además también desde el Ministerio de Educación se promovía este tipo de trabajo en pandemia y las escuelas que no lo venían haciendo, creo, les debe haber resultado más difícil" (E2, directivo).*

Se puede dar cuenta de un reconocimiento a la experiencia en el NRA como preparatoria para enfrentar los desafíos de la escolarización en pandemia. El trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios, la evaluación formativa, el trabajo por ciclos, fueron los componentes del NRA que permitieron facilitar el trabajo escolar. En este sentido, si bien en los apartados anteriores se hacía referencia a algunas dificultades en estos procesos, ese aprendizaje logrado por las escuelas y los equipos docentes en el proceso de puesta en acto del NRA y la UTP, en términos organizacionales e institucionales, fue lo que les sirvió de antesala para repensar las propuestas y revisar las formas de trabajo durante el periodo de pandemia.

Asimismo, durante la pandemia el rol de los coordinadores de curso, preceptores y tutores cobró relevancia en torno a la necesidad de hacer un trabajo más personalizado de seguimiento de las trayectorias de los alumnos para garantizar su escolarización. Una actividad que las escuelas con NRA venían ensayando desde antes, a partir del trabajo con alumnos con Trayectoria Escolar Asistida (TEA)[8]; donde el acompañamiento personalizado a alumnos con dificultades en el aprendizaje es esencial para poder identificar y reforzar los contenidos que sean necesarios. Asimismo, el contacto permanente de alguno de los agentes escolares (coordinador de curso, preceptor y/o tutor) fue esencial para que los alumnos no pierdan el vínculo con la escuela, sobre todo en aquellos casos donde el estudiante no desarrolla o madura el oficio de estudiante; es decir, cuando existen otras dificultades -más allá de los problemas en la adquisición de contenidos- que están relacionados a la falta de adaptación a las lógicas de funcionamiento de una institución educativa (horarios, fechas de entrega de trabajos, disciplina, etcétera).

Notas finales: ¿rompiendo el corset de la escuela técnica?

El régimen académico de las escuelas técnicas a lo largo de la historia no ha sido ajeno a las características señaladas para la educación secundaria común: enseñanza simultánea, curriculum graduado, secuencia fija, agrupamiento en base a la edad, aula como unidad espacial, distribución de tiempos, espacios y rituales patrióticos (Acosta, 2012; Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, Toscano y Briscioli 2012; Ziegler, 2011). A estas características se suma una importante carga horaria a través de espacios curriculares específicos de la formación técnico profesional (talleres, laboratorios, materias de la especialidad)

que le dan especificidad y diferenciación en relación a otras modalidades del sistema educativo.

En términos generales, el estudio realizado sobre el NRA pudo poner en evidencia que los docentes y directivos de las escuelas técnicas tienen una buena percepción del mismo, reconociéndolo como una oportunidad de garantizar el derecho a la escuela secundaria obligatoria. Aunque ello no descarta algunas observaciones realizadas por las mismas instituciones en torno a cambios y/o transformaciones que tuvieron que llevar a cabo, tanto en lo organizativo como en lo pedagógico, para echar a andar la propuesta. Pareciera que, si bien la nueva forma de organización institucional y pedagógica que propone el NRA a través de la UTP en la escuela técnica busca romper con el corset histórico que la ha caracterizado, en la práctica encuentra algunas dificultades ligadas mayormente a la organización por materia, a la secuencia fija, a las condiciones del trabajo docente, a la disponibilidad de espacios y tiempos institucionales, entre otros.

Por otra parte, si bien se destacan algunos de los componentes del NRA como facilitadores del trabajo pedagógico durante el período de pandemia tales como el trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios, la evaluación formativa, el trabajo por ciclos, el seguimiento personalizado; la realidad actual y la anterior a la situación de ASPO, dan cuenta que los resultados encontrados se ligan más a cuestiones de flexibilización normativa-administrativa (de tiempos de cursado y acreditación de saberes) que, a un trabajo genuino de integración de contenidos, construcción de saberes y formación de nuevas habilidades transversales.

Podemos decir entonces que, por un lado, la UTP es reconocida como una estrategia posible para regular al interior de las escuelas técnicas una forma de trabajo basada en el diseño de propuestas más integradas; mientras que, por el otro lado, brinda por medio de su organización ciclada el tiempo necesario para que los alumnos "maduren los saberes" y se "adapten" a las formas de trabajo que se proponen desde este tipo de escuelas.

Sin embargo, la flexibilización normativa-administrativa que introduce la organización ciclada de la UTP como asimismo otros componentes del NRA (cómputo de asistencia, TEA, etc.) no garantizan por sí solos y de forma directa que los alumnos puedan acceder a los conocimientos de la formación técnica específica de una manera más articulada y con mejores resultados en los aprendizajes técnicos y tecnológicos. Pues ello depende también de contar con espacios institucionales para planificar y desarrollar las propuestas de trabajo y de la formación de los docentes; de la posibilidad de los docentes de internalizar el trabajo colaborativo y el diseño de propuestas interdisciplinarias como estrategias genuinas de trabajo en el aula y a lo largo del tiempo, lo cual se logra a través de una formación continua y permanente. En consecuencia, pareciera que el propósito pedagógico de la UTP queda desdibujado ante las demandas y dificultades organizativas y administrativas que se presentan en su diseño y desarrollo.

Bibliografía

- Acosta, F. (2012) "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX", *Cadernos de História da Educação*, 11 (1), pp. 131-144. Disponible en: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2017). Res. Nº 330 sobre el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). San Fernando, Buenos Aires, 6 de diciembre.
- Arroyo, M. y Litichever L. (2019) *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en: https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf
- Baquero, R., Terigi, F., Gracia Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009) "Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (7) 4, pp.1-28. Disponible en: https://revistas.uam.es/reice/article/view/5394/5833
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012) *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge Falmer.
- Barroso, J. (2006) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Binstock, G. y M. Cerrutti (2005) *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Bocchio, M. C. (2020) "Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina", *Cuadernos de Humanidades, (31)*, pp. 77 – 92. Disponible en: http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1097/1056
- Bocchio, M. C. y Grinberg, S. M. (2020) "La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina)", *Revista Del IICE*, (47), pp. 63-81. Disponible en: https://doi.org/10.34096/iice.n47.9638
- Bocchio, M. C. y Villagran, C. (2019) "Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares", *Políticas Educativas – PolEd*, *12*(2). Disponible en: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/97712
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2),pp.1-24.
- Danieli, M. E. y Schargorodsky, P. (2022) "Entre oportunidades y posibilidades. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba", *Cuadernos De Educación*, (20), pp. 100–111. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37965
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de ´nuevo signo´", *Educación & Sociedad*, 32 (115), pp. 339-356. Disponible en: http://www.cedes.unicamp.br
- Gallart, M. A. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. CINTERFOR-OIT.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2019). Resolución Nº 434. Ampliación de la Res. 188/2018 sobre Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria. Córdoba, 30 de abril.

- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2018). Resolución Nº 188. Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria. Córdoba, 7 de marzo.
- Lanfri, N. y Maturo, Y. (2021) "Educar en pandemia: tensiones y oportunidades", *Educar en Córdoba. Revista de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.* (19) 38, pp. 14-18. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138187
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (Eds.) (2004) *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Martino, A. (2020) "Brillar por su ausencia: régimen académico e inasistencias de los estudiantes secundarios en Córdoba en la educación secundaria", *Revista Alquimia Educativa,* 7(2), pp. 105-128. http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%207/6-Martino.pdf
- Maturo, Y. (2018) *Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004 – 2015).* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11578
- Maturo, Y. y Rubio, A. M. (2008) *La transformación educativa en las ex escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum*. Tesis Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/552
- Miranda, E. y Lanfri, N. (Org.) (2017) *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica" en I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 213-238.
- Ruiz, G. (Comp.) (2016) *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales.* Buenos Aires: EUDEBA
- Senén González, S. (2008) "Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica" en Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado.* Buenos Aires: Aique Educación.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F., Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones. *Second ISA Forum of Sociolog & Justicia Social* . Buenos Aires: Second ISA
- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?" en Tiramonti, (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp.71-124.

Notas

1 Proyecto "Dispositivos de formación e inserción laboral en escuelas técnicas de Córdoba. Tensiones en torno a la Práctica Profesionalizante y las demandas del sector automotriz" (IDH/ UNC/CONICET, período 2019-2021) y Proyecto "Estado, mercado y políticas educativas. Efectos de la regulación posburocrática en la gestión institucional y en el trabajo de los profesores, en el nivel medio y superior universitario" (CIFFyH/FFyH/UNC. Subsidio SeCyT/UNC, período 2018-2022).

2 Resolución CFE Nº 79/2009 (Planes Nacionales de Educación Obligatoria); Resolución CFE Nº 84/2009 (Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria); Resolución CFE Nº 88/2009 (Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional); Resolución CFE Nº 93/2009 (Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria); Resolución CFE Nº 102/2010 (Pautas Federales

para la Movilidad Estudiantil en la Educación Obligatoria); Resolución CFE Nº 103/2010 (Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria).

3 En ese mismo año el programa es adoptado por 76 escuelas públicas y privadas de la provincia, mientras que en 2019 se suman 81 escuelas más. De la primera etapa, 23 escuelas corresponden a la modalidad de la ETP y en la segunda etapa 39. En el año 2020 se incorporan 54 escuelas más al programa, de las cuales 30 son técnicas. En el año 2021 no se producen nuevas incorporaciones, mientras que, en 2022, 24 escuelas técnicas de gestión estatal son sumadas al programa de un total de 50, 3 de ellas son escuelas técnicas de gestión privada. Es decir, que, a enero de 2023, de 207 escuelas técnicas que hay en toda la provincia, 119 ya tienen en funcionamiento el NRA.

4 Ver discursos en: https://prensa.cba.gov.ar/tag/nuevo-regimen-academico/

5 Recordamos que históricamente la ETP se ha organizado en un Ciclo Básico, de 3 años de duración, que comprende contenidos comunes a la educación secundaria y un Ciclo Superior u Orientado, donde se imparten los contenidos específicos de la Especialidad. De acuerdo a la opción jurisdiccional que habilita la LEN 26206/2006, respecto a la estructura y organización de la educación primaria y secundaria, el Ciclo Orientado puede ser de 3 o 4 años de duración.

6 Las entrevistas se direccionaron a indagar principalmente aspectos referidos a la organización de la UTP y al trabajo pedagógico en el marco de la misma. Mientras que la observación directa contempló el registro de condiciones de instalaciones edilicias, interacciones cotidianas entre docentes y alumnos, interacciones cotidianas entre directivos y docentes, interacciones cotidianas entre alumnos y situaciones incidentales.

7 Ver: Bocchio (2020), Bocchio y Villagran (2019, 2020), Bocchio y Grimberg (2020), Danieli y Schargorodsky (2019), Martino (2020).

8 El NRA reconoce las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales, incorporando asimismo una nueva categoría: la TEA. La TEA es una nueva categoría de alumno que introduce el NRA al desaparecer la condición de alumno libre por inasistencias; es decir, que un estudiante que alcanzó el límite de las mismas, ya no queda en condición de libre (y por ende fuera del sistema) sino que se lo incorpora como alumno con TEA. Bajo esta condición el estudiante continúa con el cursado habitual, pero debe recuperar, bajo diversas modalidades, los espacios curriculares (pueden ser algunos o todos) y luego debe dar cuenta de su aprendizaje en instancia de coloquio.

* Yanina D. Maturo es Doctora en Ciencias de la Educación; Docente de las cátedras Política Educacional y Legislación Escolar y Enseñanza y Curriculum; Co-directora, Grupo de Investigación en Estudios de Política Educativa (GiEPE), Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Universidad Nacional de Córdoba; Integrante del Equipo de trabajo NEIES-MERCOSUR, Argentina. E-mail: yanina.maturo@unc.edu.ar

La formación para el trabajo y el empleo en el sector Software y Servicios Informáticos en Corrientes

Training for Work and Employment in the Software and Computer Services Sector in Corrientes

JOSÉ ANTONIO POZZER*
Universidad Nacional del Nordeste

ANA MARÍA D´ ANDREA**
Universidad Nacional del Nordeste

Resumen:
El objetivo de este trabajo es analizar la articulación entre la formación para el trabajo y el empleo en el sector Software y Servicios Informáticos (SSI) en Corrientes. Se parte de caracterizar la evolución del empleo en el sector para luego identificar la oferta formativa existente. Se trabaja con datos disponibles en fuentes secundarias y entrevistas a informantes claves de los ámbitos educativo y productivo. Como resultado se observa una limitada articulación entre los actores socio-productivos locales, a partir de los cuales se visualiza la existencia de una oferta de formación dispersa y fragmentada. Si bien los términos del debate de la formación para el trabajo aparecen marcados por una representación común, vinculada a su adaptación a las necesidades de competencias de las empresas, se considera que la oferta requiere plantearse a partir del diálogo social entre distintos actores del sistema educativo-formativo y del ámbito productivo.

Palabras clave: Informática – Software - Formación para el trabajo – Educación técnico-profesional – Universidad

Abstract:
The objective of this article is to analyze the articulation between training for work and employment in the Software and Computer Services sector in Corrientes. It starts with characterizing the evolution of employment in the sector and then identifies the existing training options. It is based on data available from secondary sources and interviews with key participants from the educational and productive fields. The result is that there is a limited connection between the local socio-productive actors, from which it visualizes a dispersed and fragmented training offer. Although, the terms of the training for work debate appear marked by a common representation, linked to its adaptation to the skills needs of companies, it is considered that the training offered needs to be reconsidered though a social dialogue between different actors of the educational system and productive field.

Keywords: *Computer Science – Software - Training for Work – Technical and Vocational Education – University*

Cita recomendada: Pozzer, J. A. y D´Andrea, A.M. (2023),"La formación para el trabajo y el empleo en el sector Software y Servicios Informáticos en Corrientes", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 57 - 67.

Introducción

En el contexto pre y post pandemia el mundo del trabajo viene siendo atravesado por cambios acelerados en términos tecnológicos, los cuales plantean transformaciones y desafíos, y generan oportunidades para el empleo. La creciente demanda de habilidades laborales vinculadas al desarrollo de software, ciencia de datos y programación en general, son identificadas como "habilidades laborales del futuro" (BID, 2019).

En Argentina el sector de Software y Servicios Informáticos (SSI) mostró en los últimos 20 años su crecimiento productivo, en términos de alza de sus exportaciones, empresas y trabajadores, convirtiéndose en un ámbito estratégico para la economía del país (Adamini, 2022; Grosso, 2019).

Esta pujanza productiva plantea una demanda creciente de trabajadores calificados que se enfrenta a una oferta relativamente limitada. Diferentes estudios e informes sectoriales (Red ISPA, 2020; Rabosto y Zukerfeld, 2019; FIEL CESSI, 2018; López *et.al.*, 2008) exponen desde hace varios años como una problemática estructural "la escasez de capacidades y recursos humanos" que cubra la demanda productiva.

En ese marco, la relación entre formación y trabajo podría configurarse como un componente central de la política educativa y del mercado de trabajo, en términos de diálogo entre la oferta de trabajo -las personas formadas disponibles y dispuestas a trabajar- y la demanda de trabajo expresada por los empleadores mediante sus comportamientos en la contratación y por el autoempleo.

Particularmente, la gestión de los procesos formativos en su relación con el trabajo es problematizada desde la discronía asociada a los diferentes ritmos en la evolución de la oferta y la demanda de trabajo, argumentando que el "ritmo de reproducción de mano de obra" es mucho más lento que los cambios en los sistemas productivos (Planas, 2018).

Asimismo, desde algunos estudios se muestra la persistencia de los términos del debate sobre el lugar y el papel de las empresas en el desarrollo de la formación. Los mismos aparecen marcados por una representación asociada a la adaptación de la formación profesional a las necesidades de competencias de las empresas, y donde las instituciones educativas y las organizaciones productivas asumen roles diferenciados (Brocher, 2023).

En el sector SSI, ante la creciente demanda insatisfecha de trabajadores informáticos, las empresas desarrollan estrategias particulares para el reclutamiento y contratación, por ejemplo, de estudiantes antes de su graduación, lo cual incide en los tiempos de egreso o incluso desalentando la continuidad educativa (Red ISPA, 2020; Adamini, 2020). Además, se advierte que las credenciales educativas ocupan un lugar subsidiario, ante la incidencia de otros factores como la experiencia laboral y las competencias de manejo de tecnologías que son valoradas en términos salariales y de promoción en la carrera laboral (Rabosto y Zukerfeld, 2019; Dughera *et. al.*, 2012).

En relación con ello, es posible reconocer particularidades de la formación laboral de los trabajadores informáticos. Más allá de que se trata de un trabajo que requiere el manejo de diversos saberes (manejo de lenguajes de programación, actividades de gestión, coordinación grupal, comunicación con clientes, entre otras), eso no implica necesariamente conocimientos certificados. Así, las competencias para trabajar incluyen un abanico amplio de desarrollo en diferentes ámbitos que abarcan desde las instituciones educativas formales, espacios no formales, hasta el aprendizaje informal y autodidacta (Dughera *et. al*, 2012).

En ese marco encontramos una serie de acciones que buscan atender a la problemática de la formación, que abarcan tanto políticas educativas como programas de desarrollo productivo. Reconociendo las desigualdades regionales que caracterizan a la estructura socio-productiva de Argentina, el análisis sectorial situado en el contexto local emerge como necesario. A partir de ello nos preguntamos ¿cómo se configura y vincula la oferta formativa con las particularidades del sector socio-productivo de SSI en Corrientes? Para poder responder este interrogante, partimos de caracterizar la evolución del empleo privado en el sector, para luego identificar la oferta formativa existente y sus particularidades.

En función de los ejes planteados, recurrimos a una recopilación y análisis de la información cuantitativa del período 2004-2022 proveniente del Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial del Ministerio de Trabajo (OEDE-MTEySS) y bases de datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes; que se complementa con información cualitativa que surge de entrevistas a informantes claves tanto del ámbito educativo como del empresarial del sector en la Provincia de Corrientes.

Algunas características de la dinámica del empresariado y empleo sectorial

En lo que respecta a la dinámica del sector de SSI a nivel nacional, los últimos datos disponibles del Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (OEDE) mostraban que en el año 2020 había más de 5.200 empresas en Argentina. Según otras estimaciones oficiales, en el año 2022, empleaba a más de 142.826 trabajadores, en su mayoría en relación de dependencia (OTI, 2022). Las empresas se localizan en los principales centros urbanos: el 80% en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), siguiéndole Córdoba (7%) y Santa Fe (4%), aunque también se registra un crecimiento en otras regiones y ciudades de menor tamaño (Mendoza, San Luis, Jujuy, Tandil) vinculado a la existencia de universidades con carreras de grado o tecnicaturas en informática (Red ISPA -Investigaciones Socioeconómicas Públicas de la Argentina-, 2020).

Las empresas de mayor tamaño (más de 200 trabajadores) emplean a casi el 50% de los trabajadores del sector. Sin embargo, las empresas de menor tamaño (menos de 10 empleados) representan el 74% del sector (Arce, 2020).

Una particularidad de la extensión de las actividades en otros territorios "no centrales" es la conformación de polos y *clusters* de TIC, que permite a las empresas aprovechar los beneficios asociados a la aglomeración como la reducción de ciertos costos, como también lograr una mayor competitividad mediante la vinculación con el sistema científico tecnológico-local y los gobiernos locales (Red ISPA, 2020). En nuestro país se pueden identificar alrededor de 30 polos orientados a la promoción y desarrollo de la industria TIC, en el que están establecidas alrededor de 1000 empresas. Corrientes cuenta con un Polo IT conformado en 2007, y actualmente lo integran 30 empresas.

En esta provincia, el SSI podría considerarse como un sector en un estadío de incipiente desarrollo, enmarcado en el contexto de una estructura productiva provincial con perfil agropecuario y agroindustrial, y donde actividades como el comercio, ciertos servicios y la construcción son los principales generadores de empleo (MTEySS, 2020). El SSI se compone de 39 empresas, fundamentalmente pequeñas y medianas empresas (PyMEs), que desarrollan actividades vinculadas a las subramas de "servicios de consultores y suministros de programas" y "actividades de informática no consideradas previamente" (ver Tabla N°1).

Tabla N° 1: Sector SSI Corrientes			
Rama	**Actividad**	**Trabajadores registrados (junio de 2022)**	**Empresas activas (2020)**
7210	Servicios de consultores en equipo de informática	19	-
7220	Servicios de consultores en informática y suministros de programas de informática	383	19
7230	Procesamiento de datos	-	-
7240	Servicios relacionados con bases de datos	-	-
7250	Mantenimiento y reparación de maquinaria de oficina, contabilidad e informática	-	-
7290	Actividades de informática n.c.p. (no clasificados en otra parte)	181	20
72	Total Sector	544	39

Fuente: OEDE-MTEySS, sobre la base del SIPA (AFIP).

El empleo sectorial se concentra fundamentalmente en actividades de "servicios de consultores y suministros de programas" con 383 trabajadores, y en menor cuantía en "actividades de informática n.c.p." con 181 trabajadores. La evolución del empleo asociada a estas subramas (ver Gráfico N°1), muestra periodos de crecimiento y retracción que pueden estar asociados a ciclos económicos del país, y a particularidades del sector.

Desde la mirada del empresariado local, vinculado al Polo IT, se señala que el desarrollo del negocio está orientado en un 70% al desarrollo de software y un 30% a infraestructura de telecomunicaciones.

Fuente: OEDE-MTEySS, sobre la base del SIPA (AFIP).

Independientemente de la cuantía del nivel de ocupación en el mercado de trabajo regional, resulta de interés el desarrollo del mismo en función de las características que lo diferencian del resto de los trabajadores de la economía. Fundamentalmente a partir del nivel de calificación de los puestos de trabajo, donde más del 50% son profesionales, técnicos y gerentes, en contraposición, sólo el 1% son trabajadores no calificados (OEDE-MTEySS, 2022).

Dado que el SSI se ha convertido en una actividad más transversal a todos los sectores económicos, los perfiles solicitados son más amplios, excediendo muchas veces a los vinculados a sistemas, para alcanzar a profesiones vinculadas con las ciencias económicas, el derecho, entre otras. No obstante, uno de los perfiles más buscados y que presenta mayor dificultad de contratación es el de desarrolladores de software a medida o arquitectos de software, ya que exige flexibilidad, creatividad y calificación.

En general, para las empresas los perfiles con mayor nivel de especialización son los más difíciles de cubrir.

La formación para el trabajo (FpT) sectorial a nivel local

Las relaciones entre educación y trabajo no son de causa directa a efecto inmediato, se trata de dos procesos diferentes, con objetivos, tiempos y estrategias distintas. Las articulaciones que se dan entre ambos son interactivas, históricas, complejas, multidimensionales, cambiantes. Los resultados difieren a lo largo del tiempo, son algunas veces congruentes con las expectativas planteadas, otras contradictorios e incluso, en ocasiones, resultan perversos (De Ibarrola, 2004). Es necesario considerar la diversidad de los procesos de FpT, las potencialidades, las posibilidades y los alcances de cada uno de ellos, en función de la organización y las interacciones de los principales actores interesados; así como el tipo y grado de institucionalidad de los diferentes procesos.

Desde el punto de vista escolar, la FpT en gran medida coincide con lo que se ha denominado educación y formación técnico-profesional (ETP) "*... educación y formación que tienen como objetivo proveer a las personas de conocimientos, know-how, habilidades y/o competencias requeridas en ocupaciones particulares o más ampliamente en el mercado laboral*" (CEDEFOP, 2017:5). Cubre una amplia diversidad de instituciones y dispositivos. Mirado desde las trayectorias individuales, Gallart (2008) señalaba que la FpT constituye un "mix" donde se entrelazan educación formal, formación profesional y aprendizaje en el puesto de trabajo. Hoy en día se reconocen también como parte de la FpT, variadas experiencias individuales y colectivas por las que los individuos transitan, incluyendo diferentes tipos de aprendizajes informales.

Algunos estudios específicos del sector SSI señalan algunas particularidades de la FpT y los modos de aprender los saberes requeridos (Adamini, 2020). En particular Dughera *et al.* (2012) clasifican el origen de la formación laboral de los trabajadores informáticos en tres tipos: a) formal (la que ocurre con las tecnicaturas secundarias y terciarias y en carreras universitarias del sistema educativo público y privado), b) no formal (cursos y certificaciones, acotados al dominio de un lenguaje de programación en particular, herramientas específicas, etc.) y c) informal (aprendizajes no institucionales en el puesto de trabajo o el tiempo extra laboral). Este último tipo de formación resulta el menos sistemático e implica "*mecanismos estrictamente autodidactas como la búsqueda de información en foros de Internet, la enseñanza que surge de la experiencia laboral a veces llamada learn by doing, los saberes que circulan entre grupos de pares, etc.*" (Dughera *et. al*, 2012: 174). En relación a ello, Míguez y Lima (2016) señalan que las comunidades virtuales funcionan como un espacio de sociabi-

lidad entre los informáticos donde intercambian información y aprendizaje no sólo sobre técnicas sino también sobre el mercado laboral y sus condiciones salariales.

En este marco, es que nos propusimos identificar a nivel local, la oferta formativa vinculada al sector de SSI.

Tabla 2. Oferta "institucionalizada" de FpT para SSI en Corrientes		
Formal (sistema Educativo)	**Universitario (grado y pre-grado)**	Licenciatura en Sistemas (Universidad Nacional del Nordeste -UNNE-Corrientes)
		Tecnicatura Universitaria en Informática (UNNE-Resistencia-Virtual)
		Ingeniería en Sistemas de Información (Universidad de la Cuenca del Plata - Corrientes)
		Ingeniería en Sistemas de Información (Universidad Tecnológica Nacional-Resistencia)
		Tecnicatura Universitaria en Programación (Universidad Tecnológica Nacional-Resistencia)
	Terciario	Técnico superior en Soporte de Infraestructura de Tecnología de la Información (Cinco Institutos Superiores –IS- de Capital e interior)
		Técnico superior en Desarrollo de Software (Dos IS del interior)
	Secundario	Técnico en Informática Profesional y Personal (Doce Escuelas de Educación Técnica de Capital e interior).
	Formación Profesional	Armado y reparación de PC (Diez Centros de Formación Profesional-CFP- de Capital e interior)
		Operador de Informática para Administración y Gestión (Treinta y tres CFP de Capital e interior)
No formal (programas específicos que ofrecen cursos de formación)	**Argentina Programa: Sé Programar y Yo Programo**	Ministerio Desarrollo Productivo, INTI y CESSI (virtual, alcance nacional con presencia en varias localidades del interior de la Provincia de Corrientes).
	Codo a Codo 4.0 Formación en Programación	Convenio entre Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Corrientes (virtual, alcance provincial) 2020-2021
	Curso de Introducción a la Programación	Subsecretaría de Empleo Provincia de Corrientes (virtual, alcance provincial) 2022
	Curso de introducción a la programación.	Secretaría de Desarrollo Económico de la Municipalidad. 2022 y 2023.
	Curso de Programación Web Full Stack	Convenio entre Ministerio de Educación de Corrientes (MEC) y Ministerio de Educación de Córdoba (virtual) 2023
	Bootcamps de programación	Polo IT Corrientes (experiencia acotada a 2 empresas socias) 2022
	Chicas programadoras	MEC; Municipalidad de Corrientes y Polo IT. 2021-2022
	Talentos digitales	Acuerdo entre la Universidad Nacional del Nordeste; Gobierno de la Provincia de Corrientes; Empresa de Telecomunicaciones Corrientes y Polo IT Corrientes (Virtual alcance provincial) 2023.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta revisión inicial de la oferta de FpT podemos señalar la existencia de múltiples alternativas de formación tanto formales como no formales, que se enmarcan en diferentes tipos de instituciones.

Particularmente, centrándonos en las ofertas de la modalidad de Educación Técnico-Profesional, el sector empresarial señala la desactualización de ciertos perfiles de formación en relación con las demandas del sector productivo. Por un lado, porque se hace más hincapié en la formación de técnicos vinculados al hardware cuando la demanda es de desarrolladores de software y, por otro, porque los contenidos son de hace más de 15 años (los diagnósticos y marcos referenciales fueron discutidos y aprobados en 2007). Esto también es reconocido por los funcionarios del sistema educativo quienes señalan la necesidad de tomar decisiones a nivel federal.

"La ley de Educación Técnico Profesional, establece que los marcos de referencia deben ser revisados cada diez años. Es algo que venimos bregando desde el año 2017. Porque los marcos de referencia de la mayoría de las tecnicaturas que se dictan en el país fueron aprobados en el 2007 por resolución del Consejo Federal N° 15; salvo algunas que fueron saliendo posteriormente, pero que no distan mucho. Este año se volvió a insistir, no solamente por la caducidad que indica la ley, sino también por los avances tecnológicos y científicos que se están produciendo a nivel mundial, y esto implica una demanda por parte que el sector socio productivo, la de actualización" (Funcionario del Ministerio de Educación).

El hecho de que las reformas de los programas de estudios deban ser aprobadas por numerosas instancias burocráticas, junto con los tiempos necesarios para la actualización de los docentes, limita la adaptabilidad de las instituciones del sistema educativo.

En relación con ello, la oferta de Formación Profesional (FP) es, entre las alternativas del sistema educativo, la que podría constituirse en la "respuesta" más ágil a ciertas demandas. Sin embargo es la que aparece más relegada y alejada de las necesidades de formación de perfiles que presentan mayores posibilidades de inserción laboral. Sobre la oferta de FP existente en Corrientes, opinaba un referente empresarial de una PyME e integrante del Polo IT:

"Un operador de PC lo veo más como un administrativo. Un reparador de PC lo veo más que vaya a un retail, un negocio de computación que vende o repara PC. No está mal, todos consumimos esos servicios, pero no es lo que se busca contratar, yo no tengo personal que repara PC"

Si bien no planteamos que la educación debe formar estrictamente para atender las demandas del mercado de trabajo y los requerimientos de las empresas, también entendemos que ciertas acciones vinculadas a la FpT institucionalizada, como la FP, podrían tener en consideración demandas del medio socio-productivo en el cual se desarrollan.

Como alternativa a la situación de "escasez" de trabajadores formados, desde el sector empresarial, y generalmente en asociación con otras áreas del Estado -que no son las del sistema educativo-, se proponen acciones de formación de ciertos perfiles de trabajadores. Éstas se vinculan fundamentalmente a actividades de desarrollo, que incluyen los roles de programación y/o de resolución de problemas técnicos (*programador back-front; developer; testing*), los cuales constituyen los perfiles más demandados y por ende los más representativos de la ocupación en el sector.

"Estamos tratando de tener un semillero de programadores que ingresen como juniors y que se vayan capacitando. Invertimos mucho en capacitación para formarlos, y hacemos lo posible para retenerlos" (Directora de empresa de telecomunicaciones e integrante del Polo IT).

Coincidiendo con otros estudios (Dughera *et.al.,* 2012; Romero *et.al.,* 2015) la formación no formal, a través de programas profesionalizantes, continúa posicionándose como una herramienta y alternativa para el desarrollo de saberes relevantes para la industria del SSI.

Al respecto damos cuenta de algunas experiencias recientes en el contexto de Corrientes, tal como el caso del Programa Talentos Digitales, iniciado en abril de 2023. Se trata de una política pública orientada al diseño e implementación de dispositivos de formación en actividades de la industria tecnológica, surgida a partir del diálogo, articulación y responsabilidades compartidas entre actores del ámbito estatal, empresarial y universitario vinculados al sector (Gobierno de Corrientes –desde otras áreas que no incluyen al Ministerio de Educación-, TelCo, la UNNE y el Polo IT Corrientes).

En consonancia con algunos estudios internacionales (Brocher, 2023), estas formas de asociaciones (partenariado) plantean una capacidad de respuesta de la oferta formativa que está en diálogo con las necesidades y demandas de perfiles laborales en los territorios. Asimismo, la integración de actores de instituciones de la formación y de las empresas del sector, podría implicar sentar las bases de un diálogo duradero para registrar la relación formación-empleo en una lógica de co-construcción.

Reflexiones finales

El objetivo de este trabajo fue analizar la articulación entre la formación para el trabajo y el empleo en el sector Software y Servicios Informáticos (SSI) en Corrientes. Este sector se configura como estratégico para el desarrollo de Argentina, con posibilidades de presencia en territorios "no centrales" de su eje productivo, como es el caso de Corrientes. A la vez que se destaca su potencial como generador de empleos de calidad. Si bien, a nivel local, los datos muestran un estadío de desarrollo empresarial incipiente, es interesante ver la creciente demanda de puestos de trabajo que ofrece, pero que se vería limitado por la escasez de trabajadores formados.

Ante ello, nos preguntamos por las alternativas de formación para el trabajo presentes en el contexto local, planteándolo como un componente de las vinculaciones que deberían darse en el marco de la relación formación-empleo, y de las discusiones de la política educativa y el mercado de trabajo. Investigaciones previas dan cuenta de particularidades que tiene el desarrollo de los saberes para la inserción en el sector SSI, los cuales se apoyan fuertemente en el aprendizaje no formal (por fuera del sistema educativo) e informal (por el experiencia en el trabajo y autodidacta). No obstante dimos cuenta de cierta variedad de oferta formativa institucionalizada (tanto formal como no formal), desde la cual se podría advertir la "discronía" entre lo que se ofrece y lo que se demanda en términos de perfiles formativos actuales, fundamentalmente en la modalidad técnica y particularmente en la formación profesional. Como respuesta a la dificultad del sistema educativo de desarrollar propuestas que atiendan demandas del contexto, cobran relevancia otros actores estatales que, en conjunto con el empresariado, proponen el desarrollo de una oferta "no formal".

Este escenario muestra, por una parte, la persistencia de un mercado de formación (Riquelme, 2019) disperso y fragmentado que no siempre está a favor de las necesidades del sector productivo y del desarrollo laboral de trabajadores en la perspectiva del mediano y largo plazo. Por otra, las dificultades de la política educativa de generar las alianzas y el diálogo inter-actoral que propone, por ejemplo, a través de la Ley de Educación Técnico-Profesional (LETP) y las instancias que apuntan a su institucionalización. La implementación del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP) -a nivel federal-, los consejos provinciales (COPETyP) -a nivel jurisdiccional-, redes y foros sectoriales, están orientados a generar alianzas entre estos actores tendientes a construir consensos, conciliar intereses y articular compromisos en la materia. La experiencia a nivel internacional, nacional (Briasco y Montes, 2023) y también local, en otros sectores productivos (D'Andrea y Buontempo, 2018) ha mostrado que la participación e intervención conjunta en el análisis del sector y la generación de propuestas formativas y su implementación es factible. Esta apertura en la visión es el eje que fundamenta la relevancia de la intersectorialidad, ya que sin el compromiso y acción sostenida de los diversos actores, los procesos pierden eficacia, se vuelven inconducentes y en algunos casos contraproducentes.

Bibliografía

- Adamini, M. (2020) Políticas de formación para el futuro del trabajo. Un análisis sobre el "Plan 111 mil" en Tandil a cuatro años de su implementación. *Revista Argentina de Sociología,* 15(27).
- Adamini, M. (2022) Particularidades del sindicalismo informático en el marco de una ciudad media (Tandil, 2010-2020). *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11(17). Disponible en: http://dx.doi.org/10.30972/dpd.11176020 (último acceso 7 de mayo de 2023)
- Arce, J.P. (2020). *El mercado del software en Argentina*. Buenos Aires: Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Buenos Aires.
- Argentina. Poder Legislativo Nacional (2005) *Ley Nº 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional*. Buenos Aires.
- Argentina. Poder Legislativo Nacional (2019). *Ley N° 27.506. Ley de Economía del Conocimiento*. Buenos Aires.
- BID (2019) El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe ¿cuáles son las ocupaciones y las habilidades emergentes más demandadas en la región? Disponible en: https://publications.iadb.org/es/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe-cuales-son-las-ocupaciones-y-las-habilidades-0 (último acceso 12 de mayo de 2023)
- Briasco, I.; Montes, N. (2023). Un nuevo modelo institucional y pedagógico para mejorar la oferta de formación técnica y profesional en diálogo con innovaciones tecnológicas y con el sector productivo: el Instituto Superior Politécnico de Córdoba. Entrevista a Walter Grahovac y a Claudia Brain. *Propuesta Educativa,* 31(2) 58: 63-67. Disponible en: https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2023/04/REVISTA-58-Entrevista-pag-63-67.pdf (último acceso 12 de mayo de 2023).
- Brocher, D. (2023). Les relations école-entreprises entre partage des tâches et co-construction. *Céreq Bref,* 436.
- CEDEFOP (2017). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework. *Cedefop research paper,* 63. Luxembourg: Publications Office. Disponible en: https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5563 (último acceso 7 de mayo de 2023).
- D'Andrea, A.M.; Buontempo, M.P. (2018). Las tramas de las políticas públicas de formación para el trabajo en el sector foresto-industrial en la localidad de Virasoro (Corrientes, Argentina). *RELAPAE. Revista Latinoa-*

mericana de Políticas y Administración de la Educación. 5(8): 47-62. Disponible en: http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/142/173 (último acceso 12 de mayo de 2023).

- De Ibarrola, M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. *Tendencias y debates*, 1. Buenos Aires: RedEtis. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144352 (último acceso 7 de mayo de 2023).
- Dughera, L.; Ferpozzi, H.; Gajst, N.; Mura N.; Yannoulas, M.; Yansen, G.; Zukerfeld, M. (2012) Una aproximación al subsector del Software y Servicios Informáticos y las políticas públicas en la Argentina. *41° JAIIO SSI 2012 10° Simposio sobre la Sociedad de la Información*, 187-209. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124731 (último acceso 7 de mayo de 2023).
- Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: OIT. Disponible en: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart.pdf (último acceso 7 de mayo de 2023).
- FIEL-CESSI (2018) *La economía de la industria argentina del software. Ley de Promoción del Software y su impacto en la evolución del sector. Comparación Internacional.* Disponible en: https://www.cessi.org.ar/comunicados/docs/Reporte ECONOMICO Fundacion FIEL CESSI.pdf (último acceso 7 de mayo de 2023).
- Grosso, J. (2019) Especialización productiva y las prácticas de outsourcing y offshoring en el sector de Software y Servicios Informáticos. *Revista Pymes, Innovación y Desarrollo, 7(3), 37-62*. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pid/article/view/28897 (último acceso 7 de mayo de 2023).
- López, A.; Ramos, A. (2018) *El sector de software y servicios informáticos en la Argentina. Evolución, competitividad y políticas públicas*. Buenos Aires: Fundación CECE. Disponible en: http://fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/software-servicios-informaticos-argentina.pdf (último acceso 7 de mayo de 2023).
- López, A.; Ramos, D. (2008) *La industria de software y servicios informáticos. Argentina. Tendencias, factores de competitividad y clusters*. Buenos Aires: CENIT. http://www.funcex.org.br/material/redemercosul_bibliografia/biblioteca/ESTUDOS_ARGENTINA/ARG_182.pdf
- Míguez, P. y Lima, J. C. (2016) El trabajo cognitivo en el capitalismo contemporáneo: el surgimiento y la evolución del sector de software en Argentina y Brasil. *Cuadernos del CENDES*, (33) 67-89. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40352382005 (último acceso 7 de mayo de 2023).
- MTEySS (2020) *Provincia de Corrientes. Informe de diagnóstico laboral. Subsecretaria de Planificación, estudios y estadísticas del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social Argentina*. Buenos Aires.
- OTI (2022) *Informe anual del Observatorio del Trabajo Informático 2022: Una radiografía del sector de SSI desde la mirada de los trabajadores*. Disponible en: https://oti.ar/oti_informe_anual_2022.pdf (último acceso 10 de mayo de 2023).
- Planas, J. (2018) El futuro de la relación entre educación y trabajo". En Fausto Miguélez (coord.) *La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar.* Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/190323/5_El_futuro_de_la_relacion_entre_educacion_y_trabajo.pdf (último acceso 7 de mayo de 2023).
- Rabosto, A. y Zukerfeld, M. (2019) El sector argentino de software: desacoples entre empleo, salarios y educación. *Ciencia, Tecnología y Política,* 2 (2). Disponible en: https://doi.org/10.24215/26183188e021 (último acceso 7 de mayo de 2023).
- Red ISPA (2020) *La Argentina frente al COVID-19: desde las respuestas inmediatas hacia una estrategia de desarrollo de capacidades*. Buenos Aires, Red ISPA. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_red_ispa_v12.pdf (último acceso 7 de mayo de 2023).
- Riquelme, G. (2019) Perspectiva crítica y constructiva sobre la relación educación y trabajo Argentina. En T. Vinacur; J.M. Bustos; A. Belmes (Comp.) *La educación técnico profesional en la Ciudad de Buenos Aires: aportes y reflexiones.* OEI: Buenos Aires. Disponible en: https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/ETP.pdf (último acceso 7 de mayo de 2023).
- Romero, G.; Pinto, N. y Burgos, M. (2015) Informatorio Chaco: una experiencia de educación no formal para la Knowmad Society de TICs. *X Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48556 (último acceso 7 de mayo de 2023).

Notas

1 El sector SSI incluye procesos heterogéneos que puede dividirse en dos segmentos: el desarrollo de software ("empaquetado"; soluciones empresariales; software embebido en productos de hardware, maquinaria y otros dispositivos de consumo; software a medida) y la provisión de servicios informáticos (testeo, implementación, instalación, integración y mantenimiento de software, diseño y desarrollo de soluciones a medida, consultoría, capacitación, seguridad y calidad, mantenimiento y soporte de infraestructura informática, entre otros). El SSI junto con las Telecomunicaciones conforman el sector Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2 La Cámara de Empresas de SSI Argentina (CESSI) clasifica los perfiles de puestos de trabajo dentro de la industria en relación con ocho actividades: 1) Desarrollo de Software (Líder de Desarrollo; Desarrollador de Software y Arquitecto de Software); 2) Análisis y consultoría (Analista funcional; Analista Big Data; Consultor Business Intelligence) 3) Diseño (Diseñador Web y Analista Usabilidad); 4) Calidad de Software (Tester; Analista de calidad); 5) Soporte (IT Manager; Administrador de Bases de Datos; Analista Middleware; Soporte Técnico; Especialista en Seguridad de la Información); 6) Implementadores (Implementador Configuration Manager; Implementador Software de Gestión); 7) Comunicación on line (comunicadores de marcas-productos); 8) Seguridad.

3 La evolución sectorial fue resultado de un conjunto de factores: a) disponibilidad de capital humano calificado (aunque la oferta ha sido menor a la demanda); b) innovación y capacidad creativa; c) infraestructura de telecomunicaciones e informática adecuada; d) capacidades empresariales domésticas; e) costos y precios competitivos; f) creciente inserción en mercados externos y aumento de las exportaciones; d) un marco de políticas favorable, incluyendo incentivos fiscales, así como iniciativas de estímulo a la formación de recursos humanos. El período de retracción se explica por a) el impacto de la devaluación del peso, la inflación y la aplicación de retenciones a la exportación de servicios; b) el vencimiento de la llamada Ley de Software; c) la adopción de una serie de iniciativas de políticas vinculadas al sector, en particular en materia de recursos humanos (Arce, 2020; López y Ramos, 2018).

4 Se incluyen las ofertas universitarias de Resistencia dada la intensa movilidad de estudiantes que se produce entre las ciudades de Corrientes y Resistencia (Chaco). Ambas ciudades constituyen un Área Económica Local (AEL), la cual refiere a ámbitos geográficos donde la gente "vive y trabaja"; porciones de territorio que se definen por relaciones económicas cotidianas, especialmente por relaciones laborales, que unen a una ciudad nodo con su área de influencia. Estas áreas no necesariamente coinciden con los límites geopolíticos preexistentes.

5 También es necesario señalar la existencia de multiplicidad de cursos de formación on line de acceso abierto, vinculados a actividades de SSI.

6 https://talentosdigitales.ar/

*José Antonio Pozzer es Licenciado en Relaciones Laborales; Especialista en Docencia de la Educación Superior; Doctor en Ciencias Sociales; Docente-investigador, Universidad Nacional del Nordeste; Integrante del Programa de Estudios sobre Juventudes, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET), Argentina. E-mail: jose.pozzer@comunidad.unne.edu.ar

**Ana María D'Andrea es Profesora en Ciencias de la Educación; Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación; Doctora en Antropología Social; Docente-investigadora, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. E-mail: ana.maria.dandrea@comunidad.unne.edu.ar

Reconocimiento de saberes en los trabajadores: un estudio sobre los dispositivos y las acciones implementadas en Argentina

Recognition of Knowledge in Workers: a Study on the Devices and Actions implemented in Argentina

IRMA BRIASCO*
UNIPE
AGUSTINA CORICA**
FLACSO-CONICET/ UNIPE
ANABELA GHILINI***
UNAJ/UNIPE

Resumen:
El aprendizaje no formal e informal de los jóvenes y adultos debe valorarse y visibilizarse y, cada vez más, va a adquirir centralidad en los procesos de actualización en los distintos puestos de trabajo por los avances tecnológicos y desarrollo productivos. Es por eso que el reconocimiento de saberes viene a revolucionar el sistema educativo, especialmente la educación técnico profesional. Esta política de reconocimiento tiene varios aspectos relevantes: facilita las transiciones y la continuidad de estudios, también otorga la posibilidad para que las personas puedan acreditar una competencia laboral para la inserción en el mercado de trabajo, y hay una tercera función que es cuando ya está en el puesto de trabajo la persona y el empleador quiere determinar cuáles son las brechas que esa persona tiene en términos de sus competencias y qué tipo de entrenamiento adicional necesita. El presente artículo pretende dar visibilidad a las diferentes acciones que se vienen desarrollando sobre el reconocimiento de saberes en los trabajadores de Argentina, especialmente en las jurisdicciones de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y provincia de Buenos Aires. La metodología utilizada fue a través de relevamiento documental sobre las experiencias desarrolladas, así como la realización de entrevistas en profundidad con actores claves. Las preguntas de investigación se centraron en indagar sobre los mecanismos que se desarrollan para las políticas de reconocimiento, el papel de los actores de gobierno y sociales en dicho proceso, los dispositivos desarrollados y las estrategias para el desarrollo de las mismas a nivel local e institucional.

Palabras clave: Educación técnica - Formación Profesional - Educación no formal e informal - Políticas de reconocimiento de saberes

Abstract:
The non-formal and informal learning of young people and adults must be valued and made visible and will increasingly acquire centrality in the updating processes in the different jobs due to technological advances and productive development. That is why the recognition of knowledge comes to revolutionize the educational system, especially professional technical education. This recognition policy has several relevant aspects: it facilitates transitions and continuity of studies, it also provides the possibility for people to accredit a labor competence for insertion into the labor market, and there is a third function that is when it is already In the workplace, the person and the employee want to determine what are the gaps that person has in terms of their competencies and what kind of additional training they need. This article aims to give visibility to the different actions that have been developed on the recognition of knowledge in workers in Argentina, especially in the jurisdictions of Autonomous City of Buenos Aires (CABA) and the province of Buenos Aires. The methodology used was through documentary surveys on the experiences developed, as well as conducting in-depth interviews with key actors. The research questions focused on inquiring about the mechanisms that are developed for recognition policies, the role of government and social actors in said process, the devices developed and the strategies for their development at the local and institutional level.

Keywords: *Technical Education - Vocational Training - Non-Formal and Informal Education - Knowledge Recognition Policies*

Cita recomendada: Briasco, I., Corica, A. y Ghilini, A. (2023), "Reconocimiento de saberes en los trabajadores: un estudio sobre los dispositivos y las acciones implementadas en Argentina", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 68 - 78.

Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación orientada a dar visibilidad a las diferentes acciones que se vienen desarrollando sobre el reconocimiento de saberes obtenidos fuera del sistema educativo en Argentina. Se trata de una primera contribución que da cuenta de los dispositivos y acciones desarrolladas sobre el reconocimiento de saberes de los trabajadores, en particular del sector construcción y metalmecánica[1].

Se proponen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué mecanismos se plantean para las políticas de reconocimiento, desde los actores de gobierno y los actores sociales? ¿Qué acciones se han planificado y/o desarrollado referidas a las políticas de reconocimiento, certificación de las competencias construidas fuera del sistema educativo formal? ¿Cuál es el papel de los actores de gobierno y los actores sociales en dichos procesos? ¿Cuáles son los dispositivos desarrollados? ¿Qué estrategias se verifican para el desarrollo de las mismas a nivel local, e institucional?

Se han identificado diferentes insumos que nutrieron el desarrollo de la presente investigación, cuyo marco conceptual se centra en la ampliación de derechos. Desde una perspectiva de integralidad en la formulación de políticas, se considera que, para la construcción de viabilidad de las políticas de reconocimiento, es necesario que sean consideradas en el marco de la construcción de sistemas nacionales de cualificaciones. Estos se presentan como herramienta clave para garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida (Arbizu y Werkin, 2007; Briasco, 2018; 2016).

Es así que, la presente investigación, de corte cualitativo, busca ofrecer un conocimiento actualizado sobre la situación, tendencias y experiencias en aspectos claves referidos a los procesos de reconocimiento como política de educación y formación técnica y profesional (EFTP) y disponer así de un corpus de conocimiento producido desde los actores con miras a nutrir la construcción de políticas públicas y propender a la incorporación de las políticas de reconocimiento en la agenda de Argentina.

Para llevar adelante la investigación se utilizó una metodología de tipo cualitativo, con aportes desde los estudios comparados en educación. En cuanto al trabajo de campo realizado durante el periodo 2021-2022, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes claves, es decir a actores que participan y/o conocen los procesos bajo estudio. En el primer año se relevó material actualizado sobre la temática y se elaboró la guía de entrevistas. Asimismo, se comenzaron a hacer los primeros contactos con los actores principales para planificar y coordinar la entrevista. A finales de 2021 y durante los primeros meses de 2022 se realizaron las entrevistas. En definitiva, se hicieron 12 entrevistas a los siguientes actores: funcionarios/as de gobierno de las jurisdicciones (provincial y municipal), actores sociales de los sectores construcción y metalmecánica, actores de nivel institucional, expertos en la temática. El trabajo de campo se realizó en dos niveles de gobierno: el central y el de la jurisdicción. En conjunto con los sectores se han identificado dos jurisdicciones para la realización del estudio, CABA y provincia de Buenos Aires. Entre ambas concentran más del 60% de la oferta nacional de EFTP y en ambas se desarrollan acciones de reconocimiento (Gándara, 2018; 2012).

Las entrevistas se realizaron en forma virtual, es decir a través de distintas plataformas/dispositivos electrónicos: Zoom, Meet y videollamadas. En este caso tuvieron además la característica de ser semiestructuradas. El carácter semiestructurado de las entrevistas implicó que se adecuaron las preguntas iniciales a las respuestas que el entrevistado iba

proporcionando. Para la selección de los entrevistados se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional a partir del diálogo con los referentes de los sectores involucrados quienes identificaron informantes clave en las jurisdicciones de CABA y Provincia de Buenos Aires.

Asimismo, se destaca que la investigación se basó en una construcción dialógica con los diferentes actores durante todo el proceso de investigación, favoreciendo el intercambio sobre la temática abordada. El debate entre los actores de gobierno, de ambas jurisdicciones y, el equipo responsable, se produjo en un encuentro abierto convocado en el marco de la Semana Federal UNIPE de 2023.

A continuación, presentamos algunos de los principales hallazgos de la investigación a partir de cuatro ejes analíticos: 1) Procesos de reconocimiento; 2) Rol de los actores de gobierno y los actores sociales; 3) Los dispositivos desarrollados: acciones formativas, tutoría, evaluación, formación de evaluadores; 4) Prospectiva.

Procesos de reconocimiento

El aprendizaje no formal e informal de los jóvenes y adultos debe valorarse y visibilizarse y, cada vez más, va a adquirir centralidad en los procesos de actualización en los distintos puestos de trabajo por los avances tecnológicos y desarrollo productivos. Es por eso que el reconocimiento de saberes viene a revolucionar el sistema educativo, especialmente la educación de formación profesional. Esta política de reconocimiento tiene varios aspectos relevantes: facilita las transiciones y la continuidad de estudios, también otorga la posibilidad para que las personas puedan acreditar una competencia laboral para la inserción en el mercado de trabajo, y hay una tercera función que es cuando ya está en el puesto de trabajo la persona y el empleador quiere determinar cuáles son las brechas que esa persona tiene en términos de sus competencias y qué tipo de entrenamiento adicional necesita (Lemos, 2016; Lucchesi, 2020).

A nivel nacional, en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional en el año 2005, el Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET, 2014) se propuso favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades, así como la reinserción voluntaria y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades educativas (Weinberg, 2020). Al respecto, cabe destacar la Resolución del CFE N°344/18 que establece el "Dispositivo de acreditación y certificación de saberes socio-laborales" y retoma la Resolución CFE N°295/16, en la que se propicia la acreditación de saberes y prácticas a través del reconocimiento de trayectorias formativas y laborales previas y la Resolución CFE N°115/10 que destaca lo expresado por la Ley de Educación Técnico Profesional al fijar como uno de los propósitos propios de la Educación Técnico Profesional el de favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades adquiridos fuera del sistema educativo o dentro de él, pero sin haber completado niveles o trayectorias educativas certificables.

Actualmente estas políticas de reconocimiento se vienen dando de forma fragmentada y desarticulada en distintos sectores productivos y jurisdiccionales. En la provincia de Buenos Aires, desde el año 2003, se puso en marcha una Agencia de Acreditación de Saberes Laborales, dependiente del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET), Dirección General de Cultura y Educación. Es así como el sistema educativo de la provin-

cia de Buenos Aires fue el primero en el país en contar con un organismo específico para la investigación y la valorización en términos educativos de los saberes que se construyen en la experiencia de trabajo. De acuerdo a los lineamientos fijados por la política educativa de la provincia, la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales se embarcó en el trabajo de recuperar los saberes que distintos trabajadores ponen en juego en sus actos de trabajo, a los efectos de confrontarlos con su propia experiencia y con los contenidos que se transmiten en el propio sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. La Agencia reconoce y acredita en el sistema educativo los conocimientos y saberes de trabajadoras y trabajadores que se han formado en oficios y roles profesionales mediante la experiencia en ámbitos laborales o en espacios formativos formales, informales, inconclusos o que no cuentan con una certificación oficial. La Agencia vincula la demanda que poseen los sectores de la producción y del trabajo, y planifica la acreditación de saberes en sectores estratégicos para el desarrollo local y provincial. También favorece los procesos de formación continua, potencia sus niveles de calificación, y permite mayores oportunidades que se traducen en una mayor inserción en el mundo del trabajo.

Por otra parte, en la Ciudad de Buenos Aires, más precisamente hace un año y medio que se está llevando a cabo el Proyecto de Acreditación y Certificación de Saberes aprobado por la Resolución N° 1-SSAALV/21 bajo la órbita de la Dirección General de Estrategias Educativas, dependiente de la Subsecretaría Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Dicho Proyecto habilita la acreditación de saberes a personas que hayan adquirido conocimientos en circuitos formales, informales o mediante trayectorias profesionales y laborales. Una de las entrevistadas nos cuenta:

> *"Ya en la Ley de Educación Federal todo el diseño para la ETP integraba la posibilidad de reconocimiento de saberes y el desarrollo de familias profesionales, de hecho, el Consejo Nacional de Trabajo, Educación y Producción actual tenía esa labor de ir configurando figuras en función de familias. La Ley de ETP establece que toda la oferta curricular debe hacerse en función de familias profesionales pensando en la calidad. Establece tres instrumentos: uno con aspectos curriculares (homologación a partir de marcos de referencia), otro con aspectos institucionales y otro que es el resultado de ambos procesos que van al catálogo nacional que hoy está en revisión. El catálogo empieza a conformarse alrededor del año 2007/08. Hay una resolución importante del CFE que es la N°13 que te muestra cómo es la modalidad de ETP según títulos y certificados. Esta resolución es importante porque genera un mapa de los niveles. Esta resolución aclara que hay formación continua para técnicos y para quienes tienen un certificado de formación profesional. Respecto a lo de saberes hay una resolución interesante que se trabajó en 2018 que es la Res. 344 de reconocimiento de saberes y la aprobó el CFE. No es una buena resolución porque tiene varias falencias, pero da un inicio para comenzar" (Funcionario educación-nivel nacional-E2).*

A su vez, respecto de este proceso que se comenzó a desarrollar en el contexto de pandemia, en el 2020, los avances realizados dan cuenta de la importancia y necesidad de los trabajadores de certificar sus saberes y conocimientos. Así lo expresan y dan cuenta de la relevancia de estos procesos:

> *"En CABA sí lo vemos con los resultados que estamos teniendo ahora, y la verdad que estamos colapsados de la cantidad de gente que se inscribió. Al día de hoy son 1800 personas en un mes y medio. Y con una difusión interna. Somos conscientes que cuando esto comience a difundirse vamos a necesitar ampliar el equipo" (Funcionario educación-CABA-E1).*

Ahora bien, uno de los elementos claves en consolidar los procesos que se vienen desarrollando refiere a que los distintos actores intervinientes den cuenta de la legitimidad que implica reconocer lo realizado y avanzar hacia un sistema único y/o unificado de reconocimiento. En este sentido, se indagó entre los entrevistados sobre cómo seguir avanzando en el proceso.

Rol de los actores de gobierno y los actores sociales

Los centros de formación son fundamentales en el proceso de acreditación de saberes y quienes forman parte de ellos son actores claves que participan en este proceso. También se destaca el rol de los sindicatos en este proceso, ya que son ellos quienes generalmente lo impulsan y gestionan (Senén González, 2014). En este sentido, son actores clave en la construcción institucional del proceso de acreditación de saberes. Asimismo, es importante el trabajo conjunto, desde una lógica tripartita Estado, sindicato y cámara empresarial, ya que garantiza la calidad del proceso. Cuando se cuenta con asociaciones sólidas es probable que los procesos de reconocimiento de saberes beneficien tanto a los educandos como a las partes interesadas. Entre los entrevistados mencionan:

> *"Son lugares estratégicos [los centros de formación profesional] para poder llevar a cabo estos procesos de acreditación de saberes y reconocimientos de competencias. Es fundamental el diálogo social con los distintos sectores productivos y con las organizaciones sociales. La idea es que se pueda avanzar en ese diálogo durante este año y el año que viene para poder armar este catálogo. El catálogo sería el instrumento para poder aplicar esta acreditación de saberes" (Trabajadores-Buenos Aires-E1).*

> *"Yo creo que a pesar de que son largos procesos, se han producido construcciones donde se han instalado ideas que incluso han trascendido bastante, hasta las gestiones. Ejemplo, la UOCRA. Ha habido una acumulación. Los verdaderos actores del reconocimiento son ellos [los sindicatos], tienen una capacidad de ir instalando. (…) Yo creo que hay que darle fuerza al rol de los sindicatos en la Argentina y lo que hacen ellos. Desde la construcción institucional, los mejores centros son los que forman parte de los sindicatos. SMATA también, los pasteleros, en gráfica también" (Expertos- E4).*

> *"La lógica de trabajar con el sector, cámara, sindicato, sabemos que es muy difícil que conforme una entidad jurídica. Sin embargo, el trabajo conjunto permanente hace que se garantice la calidad. Siempre digo que mejora la competitividad de la empresa. Es un toma y daca. La calidad del sistema se logra cuando los dos sectores están más armoniosos" (Funcionario trabajo-nivel nacional-E1).*

Es decir que, la forma en que se articule, funcione y actúe el triángulo tripartito del acuerdo entre los actores, hará que este proceso sea efectivo y legítimo de llevarse a cabo.

Los dispositivos desarrollados: acciones formativas, tutoría, evaluación, formación de evaluadores

Avanzando con los elementos necesarios para consolidar estos procesos en Argentina es que se les consultó a los entrevistados sobre los dispositivos elaborados para tal fin. Y, en este sentido, se destaca que los instrumentos de evaluación son herramientas que permiten documentar información del desempeño del postulante, verificar resultados,

evaluar productos y respuestas bajo parámetros previamente definidos (criterios de evaluación). El punto de partida para la construcción de estos instrumentos es el análisis de la oferta formativa: capacidades, contenidos y objetivos de aprendizaje a evaluar y la consideración del sujeto que participará del Proyecto de Acreditación y Certificación de Saberes. Uno de los entrevistados menciona que:

Imagen por Freepik - Freepik.com

"La construcción del instrumento de evaluación no se hace en un escritorio, se hace con los instructores de los centros de formación. Qué es lo nodal, lo sustantivo que el estudiante tiene que saber para poder dar por aprobado este módulo. Eso es lo que debería estar presente en el instrumento de evaluación. Es una mesa que lleva tiempo, hay mucha discusión. (…) Una vez que ya tenemos el instrumento lo validamos con los directores de cada centro y se prueba el instrumento. Para probarlo hacia afuera, trabajamos con la Gerencia de Formación Profesional del ministerio porque es la que tiene a cargo los centros de formación profesional" (Funcionario educación-Nivel nacional-E1).

"Acá lo que se está haciendo es que gente que tiene años y años de experiencia laboral y no ha podido matricularse o tener una certificación de saberes, lo logre mediante esta propuesta. (…) Todavía estamos en la etapa preliminar de la confección de los instrumentos de evaluación. No hemos tenido todavía un contacto directo con los postulantes. Estamos trabajando mucho en la elaboración de los instrumentos y ya tenemos conformados los equipos para la acreditación de saberes: los orientadores, los referentes, los evaluadores y los directivos. (…) Estamos estableciendo desde mayo-junio reuniones periódicas donde con los otros centros. Conformamos un equipo de evaluadores estupendo" (Docente-CABA-E1).

"En lo que respecta a acreditación nosotros ya hicimos 8 entrevistas, se le hizo la prueba práctica y tenemos 2 exalumnos para cuando termine la pandemia que van a poder completar el trayecto. (…) Entonces a partir de la entrevista definen qué módulos tienen aprobado y dónde tiene que cursar para ingresar. La entrevista tiene un papel fundamental porque nivela y ubica. El apoyo para armar el cuestionario, la guía, lo hacen con

Liliana Zuk, del Ministerio de Educación del área de acreditación de saberes de CABA. Los alumnos lo ven como parte de su aprendizaje. Y nosotros los acompañamos, le damos los lugares a donde ir para encontrar los libros que tienen que leer, le vamos explicando los temas, vemos dónde tienen las falencias, etcétera" (Directivos-CABA-E1).

Es decir que, los instrumentos requieren de una elaboración conjunta entre los distintos actores principales del proceso como también etapas de prueba de esos instrumentos para que se ajusten a las realidades y posibilidades de ser aplicados en los distintos sectores productivos. La necesidad de hacer que estos instrumentos sean aplicados y consolidados en el proceso hace también necesario considerar no sólo etapas y procedimientos de aplicación sino también recursos humanos y técnicos para que los apliquen. Por eso, en este proceso se hace necesario repensar los espacios de formación, así como de instructivos a los aplicadores y formadores. Recursos y financiamiento que deberían considerarse para consolidar la estructura necesaria para consolidar el proceso.

Prospectiva

En este apartado se analiza la mirada de las personas que fueron consultadas de manera de registrar cuáles eran los elementos que aún no se había alcanzado a resolver y qué camino se debería recorrer de ahora y más. En este aspecto los entrevistados mencionan que:

"Hay que trabajar en conjunto el tema. Que ese reconocimiento que hace la agencia sirva para articular con formación profesional como primer paso. Sino son cosas estancas. También hay que lograr un reconocimiento del certificado de la agencia en el mundo productivo. Que no lo tiene, la verdad es que no lo tiene. Ese certificado tiene que servir para que cuando alguien llega a un frente de obra, a una metalúrgica o a un taller mecánico que ese certificado sirva para obtener un puesto de trabajo" (Funcionario educación-Buenos Aires-E1).

"Yo soy optimista en este momento, que se va a poder avanzar que lo de trabajo sea reconocido por educación y poder establecer trayectos. Me parece un momento excepcional, a mí me pone re contenta. Me parece que ahora con la agencia, hicieron como un salto porque entendieron la idea de articular trayectos. Muy inicialmente…" (Expertos- E4).

"Es una tensión constante cómo traccionamos nosotros a ese mundo del trabajo hacia un sistema ordenado. Y el sector productivo a veces tracciona para desordenarlo. Por eso es importantísimo el ámbito de diálogo que tenemos institucionalizado en el ámbito del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP). Y otro diálogo que es importante es entre las instituciones educativas y el ámbito socio productivo. Hay que generar esa estructura institucional. (…) Las instituciones tienen que ser integrales, abordar una familia de sectores y que tengan todos los niveles (res.13) inclusive cursos de formación continua. Por ejemplo, el Centro de Formación Profesional de la Madera en Montecarlo, Misiones" (Funcionario educación- Nivel nacional-E2).

La necesidad de hacer que las acciones y programas que se llevan actualmente a cabo sean articulados y vinculantes en un sistema único o ampliado a nivel nacional pareciera que es uno de los caminos pendientes para que el proceso de reconocimiento de saberes sea efectivo y eficaz. Pero aun así se requiere repensar las estructuras vigentes como por ejemplo los Centros de Formación Profesional, los Institutos Superiores de Forma-

ción Profesional, inclusive, los Consejos y Agencias que estructuran los sistemas vigentes. Es decir, se debería pensar en formatos modulares, integrales y flexibles para que los esfuerzos que se realicen puedan ser articulados y vinculados con las particularidades de cada sector.

Reflexiones finales

En el presente trabajo se ha puesto el foco en el armado de las acciones implementadas sobre el reconocimiento de saberes, impulsadas desde INET en la mesa federal, para dos sectores en un recorte geográfico, CABA y AMBA. Estas experiencias, con diferente impronta institucional -una de reciente creación y la otra de larga data- se identifican como incipientes desarrollos que dan cuenta de que se comienza un proceso de articulación de acciones entre ambos ámbitos (educativo y laboral) en donde la posibilidad de utilizar metodologías, dispositivos y herramientas en conjunto hacen que los recursos disponibles y las oportunidades de los trabajadores se concreten. Para ello, diseñar su trayectoria formativa haría posible la articulación entre el sistema educativo formal y el mercado de trabajo a lo largo de la vida. Sin embargo, aún queda mucho por mejorar del proceso, aunque pareciera que comienzan a aparecer acciones concretas vinculantes para ello.

Los actores entrevistados aportan la perspectiva desde el nivel micro para los procesos, e inclusive actualizan la información relevada ya que las acciones vinculantes que se vienen realizando sobre el proceso de reconocimiento de saberes por fuera del sistema educativo, parecen haberse acelerado especialmente en la pandemia del Covid-19 e inclusive muchas acciones y medidas fueron tomadas en el contexto de pandemia.

Surge la centralidad del nivel micro, o sea, los centros de formación profesional son los que identifican al personal que va a participar de los distintos roles como instructores y gestión administrativa, que acompañan el proceso y atienden a la población potencialmente beneficiaria. Estos centros de formación profesional tienen como respaldo la asistencia desde los sindicatos, siendo así clave el rol en el proceso de acreditación de saberes, ya que son ellos quienes lo impulsan y gestionan con apoyo y asistencia del nivel meso (las jurisdicciones). Es decir que estos son actores centrales en la construcción institucional del proceso de acreditación de saberes, así como los antecedentes y desarrollos que vienen realizados los distintos gremios, en particular los analizados en esta investigación como son el caso de UOCRA y SMATA. Ambos sindicatos tienen larga trayectoria atendiendo la formación para sus trabajadores, pero también vienen desarrollando acciones que dan cuenta de asociaciones sólidas para que los procesos de reconocimiento de saberes beneficien tanto actores internos como externos. A futuro sería importante continuar esta línea de investigación para indagar en profundidad de qué modo los sindicatos articulan con los procesos estatales de reconocimiento.

Conforme se registró en el trabajo de campo realizado, en Argentina aún falta un espacio de decisión para crear un sistema único de reconocimiento de saberes de los trabajadores. Esta fortaleza desde el nivel micro, necesita una contraparte tanto en el nivel meso como macro. Por eso y, considerando lo mencionado por los entrevistados, se hace necesario formalizar y generar la institucionalidad pertinente para impulsar el diálogo social, entre las instituciones educativas y el ámbito socioproductivo.

Asimismo, sería importante que las instituciones avancen hacia modelos integrales, para abordar una familia de sectores y ofrecer todos los niveles de ETP, incluyendo cursos de formación continua y posibles accesos a pregrado, en articulación con institutos superiores y/o universidades, apoyando así la construcción de trayectorias formativas reales mediante el diseño de vías de aprendizaje que permitan la navegabilidad en el sistema. Desde ya, estas acciones deben contar con el financiamiento adecuado para su desarrollo, situación que requiere de decisión política.

A partir de los hallazgos de esta investigación se señala, además, la necesidad de construir una institucionalidad que impulse esta dinámica macro, meso y micro. Identificando competencias en cada nivel, para la realización de las convocatorias (abiertas, sectoriales, conforme se defina); el desarrollo de dispositivos de evaluación con asistencia metodológica; formación de tutores (para el apoyo al ingresante en la construcción de su trayectoria formativa-laboral); evaluadores (bancos sectoriales, comisiones de evaluación tripartitas); mecanismos de aseguramiento de la calidad (diseñado en comisiones tripartitas), con la participación de los actores involucrados, enmarcadas en el diálogo social.

Bibliografía

- Arbizu, F. y Werkin, P. (2007) *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. OECD.
- Briasco, I. (2018) *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1587_01.pdf
- Briasco, I. (2016) *Estudio sobre diseño de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales e informales en Argentina*. Buenos Aires: UNIPE/FCV-UBA/ULLagos-Chile/OEI/FUOCRA.
- Gándara, G. (2018) *Sindicatos y Formación Profesional en Argentina. Antecedentes y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aulas y Andamios editora.
- Gándara, G. (2012) "Sindicalismo y Formación Profesional: los términos de una relación indivisible", *Tendencias en Foco N° 23*. Buenos Aires: UNESCO, pp. 1-8. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371184
- INET (2014) *La técnica ganada. Conmemoración de los 10 años de la Ley de Educación Técnico Profesional*. Ministerio de Educación. Argentina Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005294.pdf
- Lemos, C. (2016) "El reconocimiento de las Competencias laborales: La experiencia del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Argentina" en Briasco, I. (2016) *Estudio sobre viabilidad para la implementación de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales e informales en Argentina,* Buenos Aires: UNIPE/FCV-UBA/ULLagos-Chile/OEI/FUOCRA.
- Lucchesi, R. (2020) *Los Desafíos de la Educación para el Trabajo 2020: Crisis Sanitaria, Empleo, Desigualdades*. Buenos Aires, Argentina. Disponible en https://www.flacso.org.ar/producciones/los-desafios-de-la-educacion-para-el-trabajo-2020/
- Senén González, C. (2014) "Sindicatos en la Argentina desde una perspectiva multisectorial ¿nuevas prácticas o renovación de las viejas?", *Revista de Trabajo*, 10 (12), pp. 99-116.
- Weinberg, G. (2020) *Modelos educativos en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201111054036/Modelos-educativos.pdf

Normativa de referencia

- Ley de Educación Nacional Nº 26.206
- Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058
- Ley de Financiamiento Educativo Nº 26075
- Ley de los 180 días de clase Nº 25864
- Ley Fondo Nacional de Incentivo Docente Nº 25.919
- Resolución del CFE N°344/18
- Resolución CFE N°295/16
- Resolución CFE N°115/10

Provincia de Buenos Aires

- Agencia de acreditación de competencias laborales. Decreto 1525/03.
- Ley de Educación Provincial 13688/07
- Resolución 1871/2020. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1871/217072

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Proyecto "Acreditación y Certificación de Saberes". Resolución N° 1-SSAALV/21, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Notas

1 El presente artículo es el resultado de un proyecto de investigación "Reconocimiento de aprendizajes obtenidos fuera del sistema educativo para trabajadores del sector de la construcción y metalmecánica: un estudio sobre los dispositivos y las acciones implementadas", Directora: Irma Briasco, Departamento de Ciencias Sociales y Educación, financiado desde la UNIPE, N°80020200100001PE durante 2021-2022.

*Irma Briasco es Docente e investigadora, Universidad Pedagógica Nacional; Docente de posgrado, Universidad Nacional de Cuyo; Consultora SPU, Ministerio de Educación; Doctora en Educación, Universidad Nacional de Córdoba; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: irma.briasco@unipe.edu.ar

**Agustina Corica es Investigadora Adjunta, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional; Doctora en Ciencias Sociales; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Coordinadora Académica, Programa Juventud, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: acorica@flacso.org.ar

***Anabela Ghilini es Licenciada en Sociología; Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata; Docente e investigadora, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. E-mail: anabella.ghilin@unipe.edu.ar

Cuentapropismo juvenil en el Gran Resistencia. Un análisis de los enfoques teóricos orientadores de las políticas públicas que estimulan esta modalidad de trabajo y sus implicancias para la formación

Youth Self-Employment in Gran Resistencia. An Analysis of the Theoretical Approaches Guiding Public Policies that Stimulate this Modality of Work and their Implications for Training

PABLO ANDRÉS BARBETTI*
Universidad Nacional del Nordeste

Resumen:
El artículo propone una caracterización del cuentapropismo de jóvenes que residen en el aglomerado urbano Gran Resistencia (Provincia del Chaco), mostrando su relevancia en términos cuantitativos y su incremento durante el contexto de la pandemia por COVID-19.
Posteriormente, se presenta un análisis de los marcos teórico-conceptuales que orientan las políticas públicas contemporáneas destinadas promover esta modalidad de trabajo.
Se identifica que cada uno de los enfoques existentes derivan en modos específicos de comprender demandas que actualmente se le hacen al campo de la formación y que las mismas son diversas e incluso, en ocasiones, opuestas. Sin embargo, estas diferencias no siempre son reconocidas, ni recuperadas en el debate público.
Se recurre al procesamiento estadístico descriptivo, utilizando como fuente las bases de microdatos individuales de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) perteneciente al Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) para la primera parte del trabajo y al análisis documental, para la segunda.

Palabras clave: Juventudes - Cuentapropismo - Trabajo - Políticas - Formación

Abstract:
The article proposes a characterization of the self-employment of young people who live in the Gran Resistencia urban agglomeration (Chaco Province), showing its relevance in quantitative terms and its increase during the context of the COVID-19 pandemic.
Subsequently, an analysis of the theoretical-conceptual frameworks that guide contemporary public policies aimed at promoting this modality of work is presented.
It is identified that each of the existing approaches derive in specific ways of understanding demands that are currently made to the field of training and that they are diverse and even, on occasions, opposed. However, these differences are not always recognized or recovered in the public debate.
Descriptive statistical processing is used, using as a source the individual micro databases of the Permanent Household Survey (EPH) belonging to the National Institute of Statistics and Censuses of the Argentine Republic (INDEC) for the first part of the work and documentary analysis, for the second.

Keywords: *Youth - Self-Employment - Work - Policies - Training*

Cita recomendada: Barbetti, A. (2023), "Cuentapropismo juvenil en el Gran Resistencia. Un análisis de los enfoques teóricos orientadores de las políticas públicas que estimulan esta modalidad de trabajo y sus implicancias para la formación" en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 79 - 90.

Trabajo independiente y cuentapropismo. Conceptualizaciones y algunos de sus principales rasgos

En nuestro país, para los organismos oficiales, lxs trabajadorxs por cuenta propia son aquellxs que desarrollan su actividad utilizando sólo su propio trabajo personal, es decir que no emplean personal asalariado y usan sus propias maquinarias, instalaciones o instrumental (Lépore y Schleser, 2007). A su vez, en el diseño de las estadísticas la categoría de trabajadxr por cuenta propia es una de las cuatro modalidades de ocupación: patrxn o empleadxr, trabajadxr por cuenta propia, obrerx o empleadx y trabajadxr sin salario. Las dos primeras categorías son las que delimitan al trabajo independiente, siendo proporcionalmente más elevados los porcentajes de los segundos (lxs cuentapropistas).

En términos generales el trabajo independiente tiene una participación relativamente importante en la estructura ocupacional argentina, ya que representa alrededor de un cuarto de la ocupación urbana durante los últimos años y, dentro del mismo, el porcentaje de cuentapropistas es cercano al 80% (Casali *et al.,* 2018).

En la revisión de la literatura académica sobre este tema podemos identificar que, una parte de la misma, asocia el cuentapropismo al emprendedorismo y comprende a dicho fenómeno desde una mirada positiva para la dinámica del mercado de trabajo. En su argumentación se plantea que las experiencias emprendedoras tienen un alto potencial para la creación de empleo, para la generación de ingresos y para la promoción del crecimiento y el desarrollo económico local (Tueros, 2007; Kantis, 2017). Por eso se estimula la creación de políticas públicas que las promuevan.

Sin embargo, otras de las explicaciones con un alto grado de consenso se vincula con la hipótesis de que este sector se desarrolla, fundamentalmente, como mecanismo de respuesta frente a la debilidad en la generación de ocupaciones asalariadas. Es decir como un mecanismo de refugio y no como un comportamiento asociado a la existencia de mayores posibilidades de implementar negocios. Esto empíricamente se verifica en algunos estudios de escala nacional que muestran que no hubo un incremento significativo del mismo durante las fases expansivas o de mayor estabilidad (Bertranou y Maurizio, 2011; Lépore y Schleser, 2007). Los mismos también constatan cierta relación inversa entre el nivel de desarrollo económico y la participación del cuentapropismo en la estructura ocupacional. Los países más avanzados evidencian porcentajes de personas trabajadoras por cuenta propia marcadamente inferiores a los de los países menos desarrollados (Lépore y Schleser, 2007). En Argentina, esta misma tendencia aparece en el interior del país: la mayor incidencia del empleo independiente se registra en las regiones más pobres, sobre todo en las regiones NEA y NOA (Bertranou y Maurizio, 2011).

Por su parte, uno de los principales efectos de la pandemia por COVID-19 en los mercados de trabajo fue el crecimiento de este grupo en todas las regiones. Los datos presentados en la tabla nº 1 lo confirman, a la vez que muestran otros datos de interés de la región.

Tabla 1. Categoría ocupacional según regiones estadísticas (Total Regiones), 4° trimestre 2019 y 2020 (valores absolutos y porcentuales)

		Patrón		Cuenta propia		Obrero/empleado		T. Familiar s/rem		Total	
		Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
GBA	2019	291023	4,3	1534789	22,9	4863708	72,4	25951	0,4	6715471	100
	2020	126816	2,1	1637989	26,9	4298185	70,7	17080	0,3	6080070	100
NOA	2019	41653	3,7	238627	21,2	826564	73,6	16126	1,4	1122970	100
	2020	39742	3,6	269173	24,5	768901	70,1	19206	1,8	1097022	100
NEA	2019	20183	3,6	137007	24,6	397140	71,3	2586	0,5	556916	100
	2020	15588	2,8	143768	26,3	385187	70,3	3049	0,6	547592	100
Cuyo	2019	34285	4,3	177984	22,5	565470	71,5	13356	1,7	791095	100
	2020	18989	2,4	202500	25,9	545907	69,8	14415	1,8	781811	100
Pampeana	2019	107811	4,1	614980	23,4	1892487	72,1	9897	0,4	2625175	100
	2020	81455	3,2	699744	27,1	1789974	69,3	10900	0,4	2582073	100
Patagonia	2019	14606	3,4	71953	16,8	341878	79,8	55	0,1	428492	100
	2020	13494	3,1	85832	19,7	335536	77,1	219	0,1	435081	100
Total	2019	509561	4,2	2775340	22,7	8887247	72,6	67971	0,6	12240119	100
	2020	296084	2,6	3039006	26,4	8123690	70,5	64869	0,6	11523649	100

Fuente: elaboración propia en base a los datos de la EPH Continua, INDEC, 4° Trimestre 2019 y 2020.

Si comparamos los datos del escenario de pre epidemia y pandemia observamos que, a nivel nacional, la variación interanual (2019-2020) muestra un significativo aumento del cuentapropismo en un 3,7%.

Lo mismo ocurre en la región NEA, en la que se produjo un incremento del cuentapropismo en un 2,3%, superando así la inclusión de un poco más de un cuarto del total de la población ocupada dentro de esta categoría. Se trata de una proporción muy elevada si consideramos, por ejemplo, que en esta región en 2003 (un escenario muy próximo a la crisis económica de 2002) era cercana al 22%.

Otro dato de interés que refleja la tabla es que ya en un contexto pre-pandémico (2019), en el NEA, el porcentaje de cuentapropistas era más elevado que en las otras regiones y que la media nacional. Esto corrobora la hipótesis, antes mencionada, del crecimiento del sector como mecanismo de refugio especialmente en regiones con menos desarrollo económico.

Por último, es necesario señalar que además de la importante incidencia que tiene la informalidad en este grupo, otro rasgo que lo caracteriza es su alta heterogeneidad, ya que abarca desde profesionales hasta quienes se desempeñan en pequeños comercios, en actividades de albañilería o de venta ambulante (Casali *et al.,* 2018). Justamente por esto, para poder conocer su morfología y evolución en la composición, se propuso una tipología basada operativamente en la calificación del puesto de trabajo y relacionada con la productividad de la tarea, distinguiendo: a) cuentapropistas profesionales, b) cuentapropistas de oficio, y c) cuentapropistas de subsistencia (Lépore y Schleser, 2007).

El cuentapropismo juvenil en el Gran Resistencia

Un aspecto característico en los procesos de inserción laboral de lxs jóvenes urbanos en Argentina es el peso no despreciable que tiene en sus primeras ocupaciones el trabajo independiente y dentro del mismo el cuentapropismo en particular. Seguidamente presentamos algunas particularidades de esta modalidad de trabajo en las juventudes del Gran Resistencia.

Gran Resistencia es la denominación de un amplio aglomerado urbano de la Provincia del Chaco, que incluye a la ciudad de Resistencia (capital de la provincia) y a tres localidades cercanas: Barranqueras, Fontana y Puerto Vilelas. Comparte algunos rasgos estructurales comunes a otros centros urbanos de la región NEA. Así, varios estudios (Kiss, 2005; Panaia y San Martín, 2004; Sobol, 2007) han destacado que esta región se caracteriza por presentar, históricamente y de manera sostenida, una serie de indicadores que la ubican como una de las más desfavorecidas de la Argentina en términos socioeconómicos: con mayores índices de pobreza e indigencia, en los que un importante porcentaje de la población tiene dificultades para el acceso a la educación y a la salud pública, con un escaso desarrollo económico y con un alto grado de informalidad y precariedad en las ocupaciones.

Tal como ocurre en otras localidades del país, en investigaciones previas identificamos que en el Gran Resistencia el grupo de jóvenes y de mujeres (en especial quienes habían accedido a menores niveles educativos y pertenecían a sectores populares) eran los grupos más afectados por las problemáticas vinculadas al trabajo y al empleo (Barbetti, Pozzer y Sobol, 2014).

Ahora bien, específicamente en relación con el cuentapropismo juvenil, los datos de la EPH, también nos permiten realizar algunas caracterizaciones de este grupo, así como de su dinámica durante la pandemia por COVID-19.

La tabla nº 2 muestra que en el 2019, un 17,3% de la población ocupada de jóvenes (de 18 a 29 años) se ubicaba en la categoría cuentapropistas, cifra que se eleva a un 21,2% en 2020.

A su vez, en relación con las franjas etarias al interior de la población joven, los datos de 2019 y 2020 evidencian que entre ambos períodos el grupo de cuentapropistas de 18 a 24 años es significativamente más elevado que en el de 25 a 29 años que se reduce casi a la mitad. Los guarismos indicarían que, en el contexto de pandemia, la población de jóvenes de menor edad fue la que se vio más compelida a generar ingresos asumiendo esta modalidad de trabajo.

Tabla 2. Población ocupada de jóvenes según categoría ocupacional, Gran Resistencia, 4° trimestre 2019 y 2020 (valores absolutos y porcentuales)

	18 a 24 años				25 a 29 años				Total			
	2019		2020		2019		2020		2019		2020	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Patrón	95	0,5	0	0	0	0	128	0,5	95	0,21	128	0,28
Cuenta propia	4444	24,1	5410	28,5	3174	12,5	4094	15,8	7618	17,3	9504	21,2
Obrero	13737	74,5	13121	69,2	22295	87,5	21442	82,8	36032	82,2	34563	77,0
T.F s/rem	171	0,9	431	2,3	0	0	235	0,9	171	0,39	666	1,5
Total	18447	100	18962	100	25469	100	25899	100	43830	100	44961	100

Fuente: elaboración propia en base a los datos de la EPH Continua, INDEC, 4° Trimestre 2019 y 2020.

La fuente utilizada (EPH) presenta una serie de variables que nos permite realizar una aproximación a otros rasgos descriptores de este grupo en los años analizados, a saber[1]:

- La mayoría de jóvenes cuentapropistas se concentran en la franja etaria de 18 a 24 años, lo que indicaría que esta modalidad aparece como el modo de ingreso especialmente para quienes tienen menor edad.
- Tal como ocurre en el cuentapropismo en la población total, en el grupo de jóvenes es mayoritaria la participación de varones.
- Los datos sobre los niveles educativos son bastante cercanos a los de las personas jóvenes ocupadas en general del mismo aglomerado urbano. Así, en 2019 dentro del grupo de jóvenes cuentapropistas sólo un 48% tenía estudios secundarios completos y en 2020 este grupo se reduce aún más, a un 32,3%. También se reduce la proporción de jóvenes con estudios superiores completos, de un 8,7% en 2019 a un 3,6% en 2020. Datos que sirven para interpretar cierta variación en el perfil de cuentapropistas jóvenes en el contexto de pandemia: quienes sostuvieron este tipo de modalidad fueron mayoritariamente quienes contaban con menores credenciales educativas.
- Con respecto a los sectores de actividad, la inserción de cuentapropistas jóvenes, en 2019, coincidía con la de personas adultas. Los sectores en los que mayoritariamente trabajaban eran: a) actividades de comercio al por mayor y menor, b) en la construcción y c) en otras actividades de servicios.
- Es bajo el porcentaje de quienes se insertaban en actividades con calificaciones profesionales. La mayoría de los cuentapropistas jóvenes (7 de cada 10) se desempeñan en ocupaciones con calificación operativa.

A su vez, si analizamos la composición según la clasificación de grupos laborales propuesta por Lépore y Schlesser (2006), observamos que la mayoría eran cuentapropistas de oficios, en segundo lugar se ubicaban quienes realizan trabajos de subsistencia y por último, con porcentajes muy bajos, quienes desarrollan tareas profesionales.

El estímulo por parte de las Políticas Públicas

Ahora bien, el crecimiento de esta modalidad laboral, además de constituir una estrategia de refugio en situaciones de crisis, también puede pensarse como consecuencia del estímulo de las políticas sociales, de trabajo y empleo que se han venido generando en las últimas décadas para estimular este tipo de experiencias y, muy ligadas a ellas, a la consolidación del discurso del emprendedorismo.

En esta línea en un trabajo previo (Barbetti, 2020) señalábamos que si bien las intervenciones estatales orientadas a promover los emprendimientos juveniles en América Latina existen hace aproximadamente 30 años, en Argentina en la última década se han incrementado, diversificado y complejizado en sus procesos de implementación. A partir de los años 2000 existe un mayor desarrollo de este campo e intervenciones destinadas a este colectivo en particular, desde diversas agencias gubernamentales tanto desde aquellas que tradicionalmente se vinculaban con la generación de trabajo y empleo (Trabajo, Desarrollo Social, Industria, Ganadería) pero también -y esto es novedoso- en nuevas áreas o carteras como la de Turismo y Cultura. Los tipos de emprendimientos que

se generan en cada caso son también diversos y oscilan entre la creación de unidades de subsistencia, sustentables, hasta otras con más potencial de desarrollo. Al menos desde la letra escrita de los programas existe también una segmentación y orientación en función de sectores socioeconómicos y culturales de pertenencia de lxs jóvenes: de sectores populares con escasa calificación, de sectores medios con una calificación intermedia y de sectores medios y/o altos con altas calificaciones.

Pero, además de la incorporación de esta línea en algunos programas y agencias, lo que también es posible reconocer en nuestro país es el surgimiento de otros marcos normativos e institucionales orientados a consolidar el paradigma del emprendedorismo. Entre ellos destacamos la emergencia de nuevas líneas de financiamiento para emprendedorxs, la aprobación de leyes específicas y la incorporación de contenidos vinculados a esta temática en las ofertas del sistema educativo formal en todos sus niveles y modalidades.

Con respecto al último de estos puntos, si bien no se trata de procesos nuevos, en los últimos años se han acrecentado y tienen mayor difusión. De hecho, en la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206), sancionada en 2006, cuando se alude a la formación para el trabajo, se incluye su orientación tanto para el trabajo en relación de dependencia como para el independiente. A su vez, en el caso particular de la modalidad técnico profesional, el artículo nº 14 de la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058) dictamina y promueve la vinculación de las instituciones de formación con empresas de distintas escalas, en pos del fomento a los micro-emprendimientos.

Las universidades también han incorporado en sus agendas esta temática. Las primeras iniciativas fueron de universidades privadas, pero luego se extendió a las universidades públicas adoptando el formato de programas institucionales transversales en algunos casos o en formatos curriculares particulares: cátedras libres, cursos regulares en carreras de grado, ofertas de posgrados (tanto cursos como carreras), líneas de extensión y transferencia, etcétera (Postigo *et al.*, 2003; Messina y Rey, 2016).

Los marcos teóricos que orientan los dispositivos y sus implicancias para las ofertas formativas

La pregunta que surge, entonces, es: ¿cuáles son los marcos teóricos que dan origen a estas políticas? Y, más específicamente, ¿cuáles son los enfoques que orientan las intervenciones en términos formativos para las juventudes y el trabajo independiente por parte de los estados (nacional y sub-nacional)? La revisión bibliográfica y el análisis documental de algunos textos elaborados por organismos internacionales nos permiten distinguir al menos dos grandes enfoques: uno dominante, vinculado a las premisas de la economía ortodoxa neoliberal y uno, emergente, asociado a una visión alternativa, heterodoxa de la economía (la social, solidaria y popular). Presentamos a continuación cada una de ellas, intentando marcar algunas especificidades en relación con la dimensión formativa.

• Enfoque dominante ortodoxo con foco en lo subjetivo (actitud)

Se trata del enfoque que, a pesar de las críticas de muchos especialistas por considerarlo parte del proyecto neoliberal de reproducción material y cultural del capitalismo monopólico, adquirió un notable impulso a partir del apoyo financiero y de las recomendaciones de los organismos internacionales que construyen la agenda de temas laborales.

Los dispositivos que promueven estas modalidades de trabajo se enmarcan en las denominadas políticas de activación en el mercado de trabajo (Neffa, 2011; Freyssinet, 2006) que suponen una nueva forma de concebir la gestión social de la desocupación (Brown, 2017) y que tienen como uno de sus principales soportes conceptuales una noción restringida de la empleabilidad que tiene origen en la teoría del capital humano y en sus postulados sobre el empleo, los ingresos, la productividad y el desarrollo.

En términos sociológicos, algunos autores (Merklen, 2013) encuadran a las mismas en lo que denominan políticas de la individuación, entendiendo a tales como un género de las políticas públicas que encuentra su blanco en el individuo mismo y no en las dinámicas sociales. Estas intervenciones, en cambio, se centran en la producción del sujeto individual e intentan comprometer a toda persona para que se asuma como un sujeto activo y responsable al mismo tiempo. Los dispositivos de este tipo diseñados para lxs jóvenes se orientan a inculcar un hábito flexible y reforzar una suerte de habitus empresarial, en el sentido de que todos están llamados a convertirse en empresarios de sí mismos (Mauger, 2001).

De allí que en los diagnósticos y en los lineamientos de los organismos internacionales el "problema" de la promoción y desarrollo del trabajo independiente y del emprendedorismo juvenil si bien es presentado como algo complejo y multicausal, que requiere de intervenciones políticas de diversos órdenes y en diferentes niveles: el estructural, el institucional y el subjetivo, se pone el foco -fundamentalmente- en los dos últimos (Barbetti, 2022a). Las recomendaciones que aparecen en los documentos consultados refieren a la necesidad de fortalecer determinadas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), así como aquellos valores para desarrollar los perfiles ocupacionales esperables para este tipo de experiencias. Aunque se mencionan aquellos conocimientos específicos vinculados al campo de la economía, gestión y administración, el énfasis está puesto en aquella formación que incida en la esfera subjetiva y permita generar disposiciones y motivaciones positivas o favorables hacia la actividad "emprendedora". Así, en los textos, se utilizan nociones que refieren, fundamentalmente, al tipo de subjetividad que se busca promover: la "mentalidad", el "espíritu" o la "actitud" empresarial[2].

Las intervenciones recomendadas en esta línea suponen un despliegue que trasciende la incorporación a nivel curricular no sólo en las ofertas del sistema educativo formal en todos sus niveles (primario, medio y superior/universitario) y modalidades (técnica, de formación profesional, entre otras), sino que se espera que se desarrollen en otros espacios: empresas, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil (Tueros, 2007; OIT, 2012). De lo que se trata, en definitiva, es de crear y promover una "sociedad emprendedora" (OIJ, 2008), y por lo mismo se indica que, además de las políticas de apoyo al emprendedorismo, se busquen alternativas para incidir en el contexto cultural, ya que los sistemas de valores y actitudes dominantes en diferentes ambientes son los que pueden promover o inhibir, en distinta medida, la adopción de "conductas emprendedoras" (Kantis, 2017).

La principal limitación que encontramos en este enfoque es la sobre-valoración de una esfera de saberes: la actitudinal, como explicativa del "éxito" o "fracaso" de las experiencias. En esta línea algunxs autorxs (Rivera-Aguilera, 2018; Gutiérrez y Assusa, 2016) señalan que el mismo, además de responsabilizar a lxs jóvenes por su inclusión en el mundo, habilita a que en los dispositivos se promueva una visión pedagógica y disciplinadora de la formación de disposiciones, hábitos y actitudes, en función de las demandas y lógicas sólo del circuito formal del mercado de trabajo (a lo que, nosotrxs agregamos, en el caso

del emprendedorismo, sólo pensadas en formas de la economía capitalista tradicional).

• Enfoque heterodoxo: la ESSyP y la emergencia de nuevas demandas a la formación

La incorporación del enfoque de la economía social, solidaria y popular (ESSyP)[3] en este tipo de políticas (sociales, de trabajo y empleo) a partir de los 2000 en Argentina, muestra algunas novedades en las propuestas, a la vez que abre nuevos interrogantes sobre los procesos necesarios para la promoción de experiencias "emprendedoras".

Independientemente del debate que existe sobre su potencialidad y viabilidad para la construcción de trayectorias socio-educativas y laborales calificantes en las juventudes, creemos que estos enfoques también tensionan el alcance de algunas categorías dominantes y permiten pensar, por ejemplo, en el trabajo desde un concepto ampliado (y consecuentemente revisar las concepciones existentes sobre su calidad) y, en la misma línea, contribuyen a revisar las concepciones sobre la educación y formación que circulan en estos espacios.

La reciente institucionalización de la Economía Popular en nuestro país, ayudó a difundir algunas definiciones de este sector. Entre ellas la de Chena (2017) quien pone el foco en el tipo de relaciones (comerciales, financieras y monetarias) en las que se enmarcan quienes integran el sector, resaltando su posición subordinada (pero no aislada) de la economía capitalista tradicional. Este autor sostiene que uno de los principales problemas que enfrentan estxs trabajadorxs es la subvalorización de su trabajo y la mala redistribución de la riqueza.

Economía Popular es un concepto nativo que surge con el objetivo de visibilizar y revalorizar el (elevado) volumen de trabajo que realizan las personas que pertenecen a los sectores populares. Con este concepto se intenta reflejar las formas particulares que adquiere el trabajo en este sector y de su desvalorización social, frente a la valoración hegemónica del capital (Maldovan Bonelli, 2018).

Si bien el mismo es altamente heterogéneo en su composición se pueden reconocer algunos rasgos comunes (ReNaTEP, 2021): a) integrada mayoritariamente por quienes, producto de las transformaciones económicas y en el mundo del trabajo, quedaron excluidos de las formas de empleo y relaciones salariales más tradicionales, principalmente lxs jóvenes y las mujeres; b) se trata de trabajadorxs "sin patrón", quienes lo integran "crean su propio trabajo", "son sus propios jefes"; c) las principales motivaciones iniciales de quienes forman parte de este sector de la economía no se asocian al interés de crear una empresa o negocio, si no que se configuran como una de las múltiples "estrategias de supervivencia", donde la dimensión "colectiva" frecuentemente se encuentra presente y la "comunitaria" ocupa un lugar central, al mismo tiempo que lo que producen se caracteriza por su carácter "artesanal"; d) aunque la generación de ingresos es un objetivo central, también se producen otro tipo de intercambios (acceso a redes colaborativas, a saberes sobre sus oficios y algunas instancias específicas del proceso productivo, alimentos, relaciones de cuidado); e) la solidaridad, como un rasgo que identifica a una parte importante de los sujetos, así como la autogestión y el cooperativismo como características que definen y organizan los procesos de trabajos.

Por lo tanto, quienes participan de estas experiencias remarcan que tienen una lógica que no es exactamente la misma a la de la esfera mercantil capitalista tradicional. Consecuentemente, en la esfera formativa, uno de los problemas centrales es la extrapolación de manera acrítica y descontextualizada de enfoques, conceptos y prácticas propias de

las disciplinas empresariales a estos ámbitos.

En este marco, entendemos que es necesario retomar la discusión sobre las tensiones y algunos debates no saldados en el campo de la educación y el trabajo en los programas sociales. Nos referimos a planteos de autorxs como Puiggrós y Galiano (2004), Puiggrós y Rodríguez (2009) y Levy (2015), quienes interpelan los discursos centrados en las competencias laborales y la sociedad del conocimiento proponiendo abrir el análisis hacia una noción más amplia, como son los "saberes socialmente productivos".

La categoría de "saberes socialmente productivos", señalan Puiggrós y Galiano *"permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar su naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad"* (2004:13). Se trata de saberes que tienen un carácter histórico, distintos contextos habilitan diferentes articulaciones de sentidos, produciendo que ciertos saberes se vuelvan socialmente productivos en un momento dado. Son saberes que recuperan lo teórico y lo práctico, lo objetivo y lo subjetivo, el contexto y la experiencia (Levy, 2015)

Si lo pensamos en términos de las experiencias formativas para la generación de emprendimientos de y/o con jóvenes, especialmente de sectores medios y populares, esta categoría presenta algunas potencialidades, a saber:

- Recupera la experiencia y los conocimientos de vida diaria de los sujetos. Por lo mismo también se distancia de la mirada adultocéntrica de las juventudes, aún hegemónica en muchos dispositivos estatales, que sólo visualizan y se centran en las carencias de lxs jóvenes, fundamentalmente en términos de "competencias".
- Permite transformar algunas experiencias subjetivas en colectivas. Son saberes que propician lazos afectivos y sociales fuertes y que se potencian como redes de sostén, contribuyendo al logro de altos niveles de inclusión social, articulando temas de interés y sensibilidades de las juventudes contemporáneas (como por ejemplo el feminismo y la diversidad de identidades de género, el ambientalismo, entre otros).

Por último, y a diferencia de la mirada más ortodoxa y dominante del emprendedorismo, desde este enfoque el foco no está puesto en lo subjetivo, en lo actitudinal (en el "saber ser o estar") sino más bien en el desarrollo de saberes técnicos y prácticos, vinculados a los procesos de trabajo de cada oficio o rama de actividad en particular, complementándolos, necesariamente, con conocimientos vinculados a la administración y comercialización mediadas por las nuevas tecnologías. Algunas experiencias formativas analizadas, implementadas en el marco de dispositivos estatales en Gran Resistencia (Barbetti, 2022 a), nos muestran que son los conocimientos ("saber saber") y las habilidades prácticas y destrezas ("saber hacer") son las dimensiones más demandadas del "saber"[4] y a la vez los más valoradxs por lxs jóvenes participantes, sobre todo en los sectores populares.

Reflexiones finales

En el análisis del cuentapropismo juvenil del Gran Resistencia se observan tendencias similares al comportamiento de esta categoría en la población ocupada general, tanto de la Región NEA, como de todo el país. Como en otras situaciones de crisis socio-económicas, en este caso la asociada a las restricciones en circulación derivada de emergencia

sanitaria por la pandemia del COVID-19, produjo un incremento en el porcentaje de personas que tuvieron que salir a generar ingresos mediante la realización de actividades independientes. Particularmente dentro del grupo de jóvenes esto fue más pronunciado, a la vez que se advierte, un mayor crecimiento sobre todo en quienes en ese momento tenían menor edad (18 a 24 años) y menores credenciales educativas.

Ahora bien, desde una mirada un poco más distanciada de lo coyuntural, el crecimiento del cuentapropismo juvenil puede interpretarse también como el resultado de las políticas públicas orientadas a su promoción, que también se vienen incrementando de manera sostenida en el territorio estudiado. A su vez, en el análisis de los marcos teóricos que orientan y organizan los dispositivos estatales que promueven esta modalidad laboral identificamos la coexistencia de al menos dos enfoques: uno dominante, vinculado a los postulados de la economía capitalista ortodoxa o tradicional y otro emergente, asociado los principios de una mirada heterodoxa de la economía, entre las que se incluye la social, solidaria y popular (ESSyP).

Entendemos que cada uno de estos enfoques deriva en modos específicos de comprender las necesidades y demandas que actualmente se le hacen al campo de la formación para el trabajo para las juventudes; que tales necesidades no son homogéneas sino diversas y en ocasiones, incluso, opuestas (por ejemplo en cuestiones relativas a los tipos de saberes que deben priorizarse, a las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se privilegian, a las estrategias de las instituciones educativas para captar y retener a esta población en particular, entre otras).

Sin embargo, también es posible hipotetizar que estas diferencias en los enfoques conceptuales y sus implicancias en la formación, no siempre son reconocidas por parte de los actores que intervienen en los procesos de diseño e implementación de las propuestas. De allí la importancia de recuperar este debate que, si bien no es nuevo, muestra aristas novedosas tanto en el campo de la investigación como de la intervención en la formación profesional de nuestro país.

Bibliografía

- Barbetti, P., Pozzer, J. A. y Sobol, B. N. (2014) "Situación laboral de los jóvenes en el Gran Resistencia y Corrientes, Argentina, en el período 2010-2013", *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, (13), pp. 148-173.
- Barbetti, P. (2020) "Promoción de emprendimientos y autoempleo para jóvenes en políticas y programas de Argentina", *Revista de ciencias sociales*, 26(1), pp. 272-286.
- Barbetti, P. (2022) "La construcción social de la relación juventud-trabajo independiente en los dispositivos públicos en el Gran Resistencia". Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
- Bertranou, F. y Maurizio, R. (2011) *Trabajadores independientes, mercado laboral e informalidad en Argentina*. Buenos Aires: OIT.
- Brown, B. (2017) Sistema de Protección social y Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. El "paradigma de activación" en Argentina 2003-2013. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Casali, P., Jiménez, M., Lépore, E.S., Ortega, L. y Álvarez, M. (2018) "Seguridad social para los trabajadores independientes en Argentina: diseño, cobertura y financiamiento". Serie documentos de trabajo, 19. Buenos Aires: OIT.
- Chena, P. (2017) "La economía popular y sus relaciones fundantes" en Pérsico, E. *et al*, Economía popular. *Los desafíos del trabajo sin patrón*. Buenos Aires: Colihue.
- Freyssinet, J. (2006). *Políticas de empleo: algunas enseñanzas de la experiencia.* Buenos Aires: CEIL-PIETTE. Disponible en: http://www. ceil-piette. gov. ar.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2016). "El 'problema' de la generación, la 'generación' del problema. La producción social del problema de la empleabilidad juvenil en documentos deorganismos públicos del mundo del trabajo", *Papers. Revista de sociología*, 101, pp. 73-95.
- Kantis, H. (2017) *La promoción del emprendimiento juvenil: su importancia en América Latina.* Buenos Aires: Prodem-UNGS.
- Kiss, M. (2005) Corrientes y Neuquén: recursos humanos, competencias y nuevos requerimientos laborales. Demandas de formación técnica y profesional en las provincias de menor desarrollo relativo. Buenos Aires: CEPAL.
- Levy, E. (2015) Educación y trabajo en los Programas Sociales. Tensiones y debates no saldados. XII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET) Buenos Aires.
- Lépore, E. y Schleser, D. (2006). La heterogeneidad del cuentapropismo en la Argentina actual. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social.
- Maldovan Bonelli, J. (2018) La economía popular: debate conceptual de un campo en construcción / Johanna Maldovan Bonelli; compilado por Emilce Moler. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2018
- Mauger, G. (2001) "Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail", *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, (166)1, pp. 5-14.
- Messina, M. y Rey, M. (2016) *Prácticas de emprendedorismo en las universidades latinoamericanas*. Uruguay: Asociación Universidades Grupo Montevideo.
- Merklen, D. (2013) "Las dinámicas contemporáneas de la individuación" en Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murad, N. (eds.) *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Industria de la República Argentina (2015). Manual del Emprendedorismo. Aprendiendo a emprender. Buenos Aires: Dirección Nacional de Promoción de emprendimientos y autoempleo para jóvenes en políticas y programas de Argentina.
- Organización Iberoamericana de Juventud [OIJ] (2008). Plan Iberoamericano de Cooperación e Integración de la Juventud. Disponible en: http://www.oij.org/ planJuventud.php
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2012) La crisis del empleo juvenil. Un llamado a la acción. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Panaia, M. y San Martín, M. (2004). "Introducción general". En Panaia, M. (ed.) *Crisis fiscal.* Buenos Aires: La Colmena.
- Postigo, S., Tamborini, F., Dumas, V. y Victoria, A. (2003). "Entrepreneurship education in Argentina: lessons from the experience of University of San Andrés". Annual National Conference of the United States Association for Small Business and Entrepreneurship. USA: Hilton Heads.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2009) Saberes: reflexiones, experiencias y debates. Buenos Aires, Galerna.
- ReNaTep (2021) Diagnósticos y perspectivas de la Economía Popular. Reporte de agosto de 2021. Secretaría de Economía Social. Ministerio de Desarrollo Social de Argentina. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/renatep_-_diagnostico_y_perspectivas_de_la_economia_popular_reporte_agosto_2021.pdf

- Rivera-Aguilera, G. (2018) "La construcción discursiva del joven trabajador: Un análisis crítico a los informes Tendencias Mundiales de Empleo", *Universitas Psychologica*, 17(1).
- Sánchez García, J. C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. L. (2017) "Educación emprendedora: Estado del arte" *Propósitos y Representaciones*, *5*(2), pp. 401-473.
- Sobol, B. (2007). "Características de la estructura ocupacional en la Región NEA en el período 2003-2006", *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, 3.
- Spinosa, M. (2006) "Los saberes y el trabajo." *Anales de la educación común*, 2(5), pp. 164-173.
- Tueros, M. (2007). *Potencial emprendedor juvenil en la región y sus políticas e instrumentos de promoción*. Lima: Oficina Internacional del Trabajo.
- Vitali Bernardi, S. y Brown, B. (2022). Las políticas de «Economía Social, Solidaria y/o Popular» en Argentina, 2001- 2019, *Revista Reflexiones* 101 (1).

Notas

1 Por disponibilidad de espacio (y considerando también el objetivo de esta comunicación) en este artículo sólo presentamos los datos emergentes del procesamiento y no las tablas completas en anexo.

2 El interés y preocupación por esta dimensión, que deriva en un modo de "problematización", tiene como correlato el hecho de que las investigaciones sobre el emprendedorismo se extendieran notablemente desde el campo estrictamente económico al de la psicología y la pedagogía. En el primer caso, orientados a identificar y tipificar características psicológicas de las personas "emprendedoras" y en el segundo, a promover la formación en este tema, tanto para docentes como estudiantes de todos los niveles del sistema educativo (Sánchez García et al., 2017).

3 Vitali y Brown (2022) con esa denominación integran las nociones de "Economía Social", "Economía Solidaria" y/o "Economía Popular".

4 Seguimos, para este desarrollo, la clasificación de saberes presentada en el texto de Martín Spinosa (2006) sobre los saberes del trabajo.

* Pablo Andrés Barbetti es Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Misiones; Magíster en Desarrollo Social y Licenciado en Relaciones Laborales, Universidad Nacional del Nordeste; Docente-investigador, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. E-mail: pablobarbetti@hotmail.com

El trayecto socio-técnico de las juventudes en el agro: las tecnologías digitales como vehículo para el desarrollo rural sostenible

The Socio-Technical Journey of Youth in Agriculture: Digital Technologies as a Vehicle for Sustainable Rural Development

MATÍAS CENTENO*
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
MARÍA GARRIDO**
Universidad de Washington

Resumen:
Desde una perspectiva de las juventudes como actores socio-técnicos en el agro, en su amplio espectro, el artículo presenta un análisis del rol que juegan la apropiación de tecnologías de información y comunicación (TIC) en el desarrollo social, económico y cultural de los jóvenes en el sector agropecuario. El escrito utiliza al digitalismo como un lente alternativo para analizar las problemáticas que rodean a las y los jóvenes, las juventudes y la ruralidad, para desde allí visualizar y comprender algunas de las transformaciones socio-culturales y diversas configuraciones que puede adquirir el agro contemporáneo, en un contexto de aceleración digital impulsado por la reciente Pandemia. Para particularizar la problemática y descubrir empíricamente las categorías teóricas abordadas se recurre a tres casos de estudio, localizados en el continente americano y Europa: el Estado de Washington, en el noroeste de Estados Unidos, la provincia de San Luis, en el centro-oeste argentino, y la región de Cataluña, en el noreste de España. Testimonios y hallazgos de campo evidencian los modos juveniles contemporáneos de vivir el campo, al mismo tiempo que descubren renovados modos de gestión y nuevas subjetividades agrarias.

Palabras clave: Juventudes - Rural - Tecnología - Digital

Abstract:
From a perspective of youth as socio-technical actors in agriculture, in its broad spectrum, the article presents an analysis of the role played by the appropriation of information and communication technologies (ICTs) in the social, economic and cultural development of young people in the agricultural sector. The paper uses digitalism as an alternative lens to analyse the issues surrounding young people, youth and rurality, in order to visualise and understand some of the socio-cultural transformations and diverse configurations that contemporary agriculture can acquire in a context of digital acceleration driven by the recent Pandemic. In order to particularise the problem and empirically discover the theoretical categories addressed, three case studies are used, located on the American continent and in Europe: the State of Washington, in the northwest of the United States, the province of San Luis, in the centre-west of Argentina, and the region of Catalonia, in the north-east of Spain. Testimonies and field findings reveal contemporary youthful ways of experiencing the countryside, while at the same time uncovering renewed modes of management and new agrarian subjectivities.

Keywords: *Youth - Rural - Technology - Digital*

Recibido 17 de abril 2023 | Aceptado el 8 de junio de 2023

Cita recomendada: Centeno, M. y Garrido, M. (2023),"El trayecto socio-técnico de las juventudes en el agro: las tecnologías digitales como vehículo para el desarrollo rural sostenible", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 91 - 104.

Introducción

Los jóvenes son objeto y problema de estudio de pensadores de distintas épocas, disciplinas y latitudes. Desde la perspectiva generacional introducida por Durkheim (1976) a los estudios transculturales de Canevacci (2000), de la Escuela de Chicago a la *juvenología* latinoamericana, de la *sociedad adolescente* (Coleman, 1961) a la *generación hashtag* (Feixa, 2014), múltiples trabajos y autores han buscado comprender y describir una categoría social tan amplia, compleja y controvertida.

Con distintos matices, afirma Kessler (2006), predominan las definiciones del joven rural como un sujeto de hasta 30 años que reside en el campo o en núcleos agrícolas aledaños. En función de ese marco generalizador las miradas de la juventud exacerban para los ámbitos rurales su sesgo biologicista, económico y geográfico.

Así, las miradas del joven rural aparecen atrapadas en un círculo de carencias más extremas que en los contextos urbanos. Los sujetos agrarios, subocupados, sin tierras ni capital económico propio, enfrentan contracciones en su constitución identitaria puesto que la ruralidad se presenta como un lugar sin espacios materiales para ejercer la juventud (González Cangas, 2003:172).

El *digitalismo* es una de entre otras llaves posibles para abrir y complejizar las miradas sobre las problemáticas que rodean a los jóvenes, las juventudes y la ruralidad. Habilita una vía que permite explorar algunos de los fenómenos más recientes que están atravesando y moldeando las sociedades y la cultura contemporánea, como así también ayudan a visualizar y comprender algunas transformaciones socio-culturales recientes de las diversas configuraciones que puede adquirir el agro en lo que va de este siglo.

El hilo argumentativo del presente texto plantea ingresos a la problemática de los jóvenes desde la complejidad y la consideración de contextos multicéntricos, flexibles y dinámicos, escenario analítico al que se suman las manifestaciones de la tecnocultura en el sector agropecuario, las nuevas interfaces territoriales que trastocan los significados de la ruralidad y los despliegues de esas dimensiones en la agricultura familiar, la actividad predominante en el sector agropecuario, que concentra al 66% de los productores en Argentina (INDEC - CNA, 2002) y es responsable del 80% del alimento mundial (Graeub *et. al.*, 2016). [1]

Esta operación es posible a partir de un abordaje de la problemática desde la dimensión *socio-técnica* (Bijker, 1995; Thomas y Buch, 2008) que plantea la interdependencia dinámica entre lo tecnológico y lo social, en donde los ensambles que constituyen un fenómeno como el que pretendemos analizar son estructurados desde miradas ecológicas y dialógicas entre tecnologías y sociedades, formas propias de las alianzas *mecano-organicistas* (Hui, 2020) que caracterizan al mundo de hoy.

Para descubrir empíricamente las categorías teóricas abordadas se recurre a tres casos de estudio localizados en el continente americano y Europa, analizados bajo las mismas premisas metodológicas: el Estado de Washington, en el noroeste norteamericano, la provincia de San Luis, en el centro-oeste argentino, y la región de Cataluña, en el noreste de España. Testimonios y hallazgos de campo extraídos de los territorios de estudio pondrán en evidencia los modos juveniles de vivir el agro, al mismo tiempo que descubrirán nuevas subjetividades agrarias y renovados modos de gestión, a la par de antiguas y nuevas inequidades emergiendo en el encuentro entre producción, ruralidad y digitalismo, sumando al análisis el contexto de pandemia.

Paralelamente el artículo irá en la búsqueda de reflexiones finales que contribuyan a la elaboración de algunas recomendaciones para la puesta en marcha de proyectos y programas de intervención en el ámbito de los jóvenes, la agricultura y las tecnologías, focalizando en los desafíos y oportunidades que en este escenario interpelan a las políticas públicas de desarrollo y extensión rural.

Dilemas y retos de la juventud rural en América Latina

Según los últimos datos disponibles, hoy viven unos 160 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años en América Latina y el Caribe, representando el 20% de la población total (CEPAL, 2020b). Es la mayor proporción de gente joven en la historia de la región. De éstos, cerca de 30 millones de jóvenes viven en zonas rurales, lo que equivale al 25,3% de la población rural en general y al 19,6% del total de jóvenes (FAO, 2017).

A pesar de un progreso notable en los últimos veinte años, especialmente respecto al incremento de los niveles de educación primaria y secundaria (CEPAL, 2020b), las y los jóvenes en América Latina, tanto urbanos como rurales, enfrentan retos considerables tanto en el plano de lo social como en lo económico y a nivel cultural. En la región con más desigualdad social en el mundo hay más de 10 millones de jóvenes desempleados, 23 millones que no estudian ni trabajan y más de 30 millones que deambulan en la economía informal o con empleo precario (OIT, 2020). En el frente de la educación, según un estudio de la OCDE (2017), el 70% de los jóvenes de la región no cuenta con las habilidades necesarias para acceder a trabajos de calidad y sólo el 30% de entre 25 y 29 años ha accedido a la educación terciaria - universidad o escuela técnica - con lo cual, sólo un tercio de este enorme y relevante colectivo social cuenta con la preparación ideal para enfrentar las demandas cambiantes del mercado laboral.

El acceso desigual a la educación de calidad, con metodologías de enseñanza actualizadas, junto a la falta de oferta de empleos productivos, con garantías sociales y laborales, son los grandes desafíos que marca la OIT en su definición de *trabajo decente*. [2] A este panorama se suma una insidiosa inequidad de género que limita las oportunidades educativas, laborales y de integridad física de las mujeres. Todo lo cual explica un déficit en la capacidad del mercado de trabajo de la región para *"generar empleos productivos y trabajo decente, con profundas desigualdades asociadas con los ejes estructurantes de la matriz de la desigualdad social de la región"* (CEPAL, 2020b:13).

Las dinámicas que emergen por la crisis sanitaria del COVID-19 han exacerbado aún más estas desigualdades, particularmente en colectivos de jóvenes de bajos ingresos, quienes han sufrido la tasa más alta de desempleo y pérdidas de ingreso en el hogar resultado de la recesión económica (Busso y Messina, 2020) y el abandono de los estudios, entre otras cosas. Algunos grupos sociales resultan aún más damnificados por la falta de conectividad digital de calidad en el hogar y un incremento de las tareas del hogar, principalmente para las mujeres jóvenes. En el ámbito del agro, estas dinámicas se manifiestan de una forma más pronunciada reflejando las desigualdades urbano-rurales que, históricamente, han delineado y alimentado la brecha socioeconómica que existe entre las diferentes interfases territoriales latinoamericanas.

A continuación, se presentan dos principales tendencias que emergen de la reciente pandemia y se conectan con la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Prestar atención a ellas

resulta crítico por sus implicaciones para el desarrollo de políticas públicas y programas sociales que estén en condiciones de ofrecer mejores oportunidades para las y los jóvenes en el contexto rural y del agro.

Conectividad asequible y de calidad y el fomento de habilidades digitales y socio-emocionales entre las y los jóvenes

Las medidas de distanciamiento social y el cierre de instituciones educativas han generado una transformación en la educación, desde la básica hasta la vocacional y universitaria. El desplazamiento que se observa es de un contexto tradicional de metodologías de enseñanza presenciales a la educación puramente en línea. Aunque esta tendencia estaba ya en marcha y se esperaba que se generalizara en un futuro más lejano, el viraje hacia a la educación remota se ha producido en tiempo récord dejando atrás a millones de jóvenes que aún no estaban en condiciones de subirse a la digitalización, principalmente por no contar con acceso y conectividad asequible y de calidad en el hogar.

En este contexto, las brechas digitales entre las zonas urbanas y rurales en América Latina se hacen más evidentes ya que se observa un efecto negativo en la participación de las y los jóvenes rurales en el contexto de la educación en línea, lo cual se ve reflejado en la tasa de baja escolaridad y la dificultad que se presenta en la transición escuela-trabajo, como así también en la apropiación juvenil de tecnologías digitales para el desarrollo de la agricultura.

A modo de contextualizar este análisis, las estadísticas de conectividad más recientes identifican una brecha digital urbano-rural considerable, con el 43% de conectividad en el hogar en zonas urbanas, comparada con el 8,3% en zonas rurales, a nivel regional (CEPAL, 2020a). Cerca de 250 millones de personas en la región no usan internet y 77 millones en áreas rurales no cuentan con conectividad digital asequible y de calidad (BID, 2020). La brecha digital afecta principalmente a colectivos de bajos ingresos (quintiles 1 y 2), donde solo el 9,3% y el 20% de los hogares, respectivamente, cuentan con conectividad domiciliaria (UIT, 2019; CEPAL, 2020b). Esto explica que el 46% de las y los niños y adolescentes - unos 32 millones - en la región vivan en hogares con problemas de acceso digital, la mayoría en áreas rurales (CEPAL, 2020b).

Por todo ello, resulta relevante el acceso a una educación inclusiva, en tanto la promoción del aprendizaje durante toda la vida es el pilar fundamental del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) Nº4 de la Agenda de las Naciones Unidas 2030 (CEPAL, 2020b).

Promover la equidad de género y el acceso a tierra, recursos, financiamiento y el fomento de habilidades digitales de las mujeres jóvenes

En las últimas décadas, la participación de mujeres en la producción agrícola se ha incrementado considerablemente en la región. Según estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés), cerca del 70% del trabajo en la agricultura es realizado por mujeres. En América Latina, Bolivia es el país donde más mujeres trabajan en el campo, en contraposición a Chile que condensa el menor porcentaje en la región con una cifra inferior al 25%.

El fenómeno de feminización del campo latinoamericano se debe a una serie de factores, entre los que se identifican la migración masculina urbana o transfronteriza, y el incremento de las exportaciones agrícolas de la región provocando que, con mayor frecuencia, recaiga sobre los hombros de las mujeres la responsabilidad del sustento

familiar (FAO, 2003). El acceso desigual a educación, tierra, recursos y financiamiento que viven las mujeres del campo latinoamericano exacerba la marginalización y condiciona a muchas de ellas a la pobreza y falta de oportunidades para la movilidad social. Esta situación la enfrenta un colectivo que produce aproximadamente el 45% de los alimentos básicos, como granos y hortalizas, que se consumen en el hogar (FAO, 2003).

Una mirada a las estadísticas de brechas digitales de género apunta a la necesidad de políticas públicas que no solo promuevan la conectividad de calidad asequible en zonas rurales sino también el fomento de habilidades digitales y socio-emocionales diseñadas desde una perspectiva de género y adaptadas a las realidades que viven las mujeres jóvenes en el agro.

América Latina, como región, tiene la brecha digital de género [3] más pequeña del mundo (0,88%) según la métrica utilizada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). Sin embargo, esta estadística representa la experiencia del acceso y el uso de tecnologías de mujeres y hombres que viven principalmente en zonas urbanas. Las estadísticas de acceso y uso digital en zonas rurales son casi inexistentes para la mayoría de países de la región. Adicionalmente, la metodología que utiliza la UIT para medir el uso de internet desagregado por género es limitada ya que no incluye en su definición los tipos de uso ni la frecuencia, lo cual dificulta la evaluación y el análisis de las experiencias de las mujeres y los hombres en la incursión y el uso de la tecnología digital en el día a día.

La apropiación de las tecnologías digitales por las juventudes en el agro: perspectivas desde Argentina, España y Estados Unidos

En el camino por intentar dilucidar algunas respuestas a los interrogantes que se despliegan de las complejas relaciones entre jóvenes, ruralidad y tecnologías, recurriremos en este punto del artículo a una investigación realizada en tres países de Occidente que buscó indagar sobre las juventudes en el agro, sus problemáticas y maniobras en un mundo tan interconectado como conflictivo.

El trabajo de terreno comprendió un periodo de estudio de cinco años, entre 2013 y 2018, y se desarrolló en el marco de una investigación doctoral (Centeno, 2020) liderada desde el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) de Argentina, con la parti-

cipación de investigadores de la Universidad de Washington en Estados Unidos y la Universidad Pompeu Fabra en España. La investigación se llevó a cabo con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el marco del programa INTA-BID de apoyo a la formación de posgrado.

El trabajo plantea un *estudio de casos múltiples* (Miles y Huberman, 1991). Las unidades de análisis son jóvenes vinculados a la producción agropecuaria familiar, de entre 18 y 40 años (criterio FAO), hombres y mujeres, residentes en zonas rurales, como urbanas y periurbanas.

Se seleccionaron tres casos de análisis, que si bien no buscan ser representativos de sus respectivos contextos regionales, ni mucho menos de las juventudes, sí se espera que logren dar cuenta de diversas realidades conviviendo que permitan luego establecer puntos en común, matices y contrastes. Es así que el trabajo de campo se realizó en tres distritos, de tres países específicamente seleccionados; uno en América del Sur, otro en América del Norte y un tercero en Europa:

- La *provincia de San Luis* está ubicada en el centro-oeste argentino, sobre el corredor bioceánico que conecta el Atlántico con el Pacífico. La agricultura es una de las bases de la economía argentina; San Luis es una pequeña pero estratégica área en la producción agropecuaria de la región central, principalmente en el sector de la ganadería y los granos. Cerca del 85% de los productores de la región pueden enmarcarse dentro de la categoría de la agricultura familiar.

- El *Estado de Washington*, localizado en el extremo norte de la costa oeste norteamericana, limitando con Canadá. Las explotaciones familiares representan el 97,6% de todas las granjas del país y son responsables del 85% de la producción agropecuaria (USDA, 2014). Existen unas 160.000 personas trabajando en agricultura en el Estado de Washington, generando unos 49.000 millones de dólares en ingresos y representando el 13% de la economía estatal (WSFB, 2014).

- La *Comunidad Autónoma de Cataluña*, emplazada en el extremo este español, limitando con Francia. La mayoría de las 12 millones de granjas de la Unión Europea son de características familiares (Comisión Europea, 2014). Si bien sólo el 30% de la tierra es utilizada para la producción agropecuaria, bastante menos que la media nacional (54%), Cataluña posee una fuerte estructura de recursos humanos dedicados al agro, con cerca de 60.000 productores trabajando, principalmente, en cultivos intensivos, pesca, fruticultura y ganadería (Idescat, 2009).

La investigación es teórica-empírica, predominantemente de corte cualitativa, cuyos objetivos son explorar las modalidades socio-culturales de los y las jóvenes de diversas formas de organización agropecuaria para luego intentar comprender las transformaciones que pueden estar desplegando a partir de las TIC, en un proceso inductivo de producción de conocimiento. Para alcanzar estos objetivos se realizaron entrevistas, grupos focales de discusión (GFD) y talleres en las tres regiones seleccionadas, involucrando la participación de 256 personas.

En las próximas páginas se resumen algunos de los hallazgos de esta investigación como así también puntos de encuentro entre las realidades observadas en las tres regiones, todo lo cual contribuye a comprender las trayectorias socio-técnicas de las TIC en el agro, sus configuraciones socioculturales y los modos juveniles que a partir de allí se despliegan.

Trayectorias socio-técnicas de las juventudes del agro

De acuerdo al relevamiento realizado el universo actual de las TIC en la agricultura está conformado por una variedad de tecnologías y artefactos, entre los que se destacan: *WhatsApp*, la conectividad inalámbrica, las aplicaciones móviles, el teléfono, la televisión satelital, el *software*, las imágenes y videos digitales, los GPS y los drones u otros vehículos no tripulados.

Desde la mirada de los sujetos, la incorporación de las TIC en el ámbito rural resulta una operación determinada por tres aspectos centrales: el nivel de ingresos, las biografías personales-familiares y las dinámicas productivas. En este contexto los consultados naturalizan dos ámbitos diferenciales de aplicación digital: el de los productores capitalizados (cuyo foco de atención está determinado por la transformación productiva y la tecnificación) y el de los pequeños agricultores (donde la preocupación gira más en torno al acceso y la conectividad).

Cualquiera sea el estrato socioeconómico, las juventudes cumplen un rol trascendental en el avance digital de la agricultura. Las entrevistas, talleres y grupos focales realizados revelan la omnipresencia juvenil en los procesos de introducción digital en el sector, con diversos roles de asistencia técnica, asesoramiento, gerenciamiento del proceso tecnológico, decisión de compra de equipos e insumos o resolución de problemas..

Los jóvenes se configuran así como *mediadores tecnológicos intergeneracionales*, según lo entiende Piscitelli (2009:41). Son ellos quienes se encargan de introducir a sus padres, abuelos y tíos al mundo de internet. El proceso tecnocultural de inmersión tecnológica reconoce entonces un sesgo generacional. Se trata de un proceso que viene desarrollándose desde hace al menos unas tres décadas, de acuerdo a lo que reconstruyen los actores de la producción relevados, profundizándose sobre todo desde la masificación de la web en los años noventa.

Internet y sus despliegues socio-técnicos forjan un espectro heterogéneo de actores tecno-sociales que configuran un entramado de relaciones distinto al que propusieron otras tecnologías anteriores. Mientras algunas modalidades de comunicación prevalecen y se van adaptando a una virtualidad que evoluciona, otras emergen como *nuevas formas de ser, hacer, decir y sentir.*

Nuevas formas de ser

Los jóvenes consultados refieren trayectorias inestables y diversas, difícilmente demarcables dentro de una categoría específica. De esta manera, los sujetos que residen en el campo, ya sea porque esperan un corrimiento de sus padres o simplemente acatan el mandato familiar, al mismo tiempo transitan modalidades de vida citadina, deambulan por territorios itinerantes portando adscripciones móviles, efímeras y cambiantes (Reguillo, 2012:81).

Estos jóvenes abrazan la movilidad como forma de vida, como manifestación de una *intersubjetividad translocal* (Juvonen y Romakkaniemi, 2018) que en algunos casos se ejerce desde el placer, como vía de escape o acto performativo de libertad o emancipación transitoria. En definitiva como un camino hacia la adquisición de una posición social y una vía relevante para la construcción de una agencia propia.

Aún cuando se reconozcan particularidades de cada ambiente estudiado, el relato de

los jóvenes tiende a destacar más los puntos en común que las contradicciones entre lo rural y lo urbano. Desde diversos estratos socio-productivos se reconoce la existencia de espacios híbridos que modifican las formas históricas de reproducción agraria, en cuya reconfiguración socio- territorial las TIC juegan un rol central.

La configuración móvil (material y simbólicamente) impulsa nuevas lógicas mentales, intersticiales, dialógicas con los espacios, desestructuradas y fragmentadas (Wallace, 2007). Movidos por la crisis que implica construir un trayecto de vida con los escasos recursos y valores a los que pueden acceder (primordialmente digitales), en su traza los jóvenes remueven algunas nociones acerca de la juventud y la ruralidad.

Más que rurales, algunos sujetos se conciben como *jóvenes agropecuarios* (Centeno, 2020), puesto que no se sienten atados a un contexto territorial en particular, son *inter-ser* (Deleuze y Guattari (1977): recorren multitrayectorias, deambulan de la ciudad al campo y del campo a la ciudad, están en permanente movimiento, establecen relaciones flexibles con el territorio, cuyas entradas y salidas a lo rural y lo agrario son dinámicas, cambiantes e inestables.

Otras formas de hacer el agro

La fragmentación de las relaciones socio-económicas se encuentra en el centro de las transformaciones de los espacios rurales en el marco del paradigma de la *movilidad sobremoderna* (Augé, 1990; Urry, 2007; Amar, 2011), un fenómeno que forja las bases de la humanidad contemporánea en donde confluyen diversas variables como la profundización de la globalización, la creciente migración inversa y pendular, la proliferación de la comunicación móvil, el aceleramiento tecnológico, la multiterritorialidad (Haesbaert, 2013), el nomadismo como característica de época y la necesidad imperiosa de nuevas estrategias de desplazamiento del ser humano en un espacio cada vez más congestionado y conflictivo.

Llevando esta discusión al ámbito rural, Marcelo Sili (2010:27) refiere un doble proceso en donde la *"deslocalización funcional"*, tanto en la adquisición de bienes y servicios como de canalización de la renta, confluye con la *"deslocalización social y cultural"*, que genera la fragmentación territorial. Las juventudes emergen en este contexto como actores relevantes en una metamorfosis que afecta los modos históricos de comercialización, comunicación, producción y gestión.

En los tres países estudiados, los jóvenes ponderan a internet como crucial en sus vidas. Aún cuando posean dificultades de acceso o manifiesten poco interés en las tecnologías, la esfera digital transversaliza clases sociales, atraviesa en alguna parte a diversas actividades productivas y penetra donde otras tecnologías no pudieron ingresar.

De los testimonios recogidos puede reconstruirse que, a partir de las TIC, los jóvenes (aunque no solo ellos) están encontrando salidas más eficientes para el monitoreo y la planificación del agro. La eficiencia en este contexto adquiere valores que exceden lo económico y productivo; se destaca su importancia en el mejor aprovechamiento de los recursos naturales, la reducción del impacto ambiental, el ahorro energético, la recreación, la sociabilidad y la administración del tiempo, un bien muy preciado para los productores que poseen diversas ocupaciones.

Con ello, se modifican las prácticas productivas, se tuercen hacia la virtualidad lo más que pueden (sobre todo después del paso del COVID-19). Aún en los casos de sujetos agrarios que residen cerca de la unidad de producción, la presencialidad es una varia-

ble que cambia de valor con el avance digital; aún se considera relevante pero ya no es excluyente, se reserva para situaciones críticas en las que las tecnologías disponibles no permiten solucionarlas a la distancia.

La virtualización de las tareas y actividades agropecuarias redibuja las relaciones socio-espaciales, impulsa un desanclaje del sujeto agrario. Con la digitalización, el campo pasa de ser el eje único de la actividad agraria a un sitio al que acuden los actores agrarios para la explotación de los recursos naturales. De esta manera el esquema de organización rural cambia sustancialmente debido a la movilidad (Sili, 2010), creando otros patrones de organización espacial dispares.

Al mismo tiempo, internet abre nuevas formas de adquirir el oficio agrario. Los jóvenes, y por su intermediación otros integrantes de la familia, desarrollan una estrategia desintermediada de las entidades que hasta antes de la web eran las responsables de la inducción técnica. *YouTube* se posiciona como un nuevo acceso a la práctica agropecuaria, una nueva ventana de aprendizaje distinta a los padres, el ingeniero agrónomo, el médico veterinario, la escuela o la universidad.

Otras formas de decir

Las aplicaciones de mensajería instantánea tienen especial implicancia en ámbitos geográficos aislados, donde no hay cobertura de telefonía fija o móvil. En estos ambientes, la televisión satelital y el Wi-Fi son, desde la llegada de la electricidad, las tecnologías que aportan nuevas salidas para la sociabilidad rural.

Especialmente en la pequeña agricultura familiar, pero también en los estratos medios, *WhatsApp* introdujo recientemente el comercio electrónico por primera vez en sectores que hasta algunos años atrás dependían exclusivamente de ferias o la venta predial. Este movimiento fue clave en el proceso de adaptación que los sujetos agrarios debieron enfrentar para adecuarse al contexto de bajo contacto impuesto durante la Pandemia del COVID-19.

Los jóvenes emprendedores son los motores de esta forma emergente de comercialización que puede inscribirse en el marco de la emergencia de una *economía de las relaciones* (Centeno, 2020), con impactos para los productores, que amplifican sus canales de venta, como para los consumidores, que acceden a productos de manera más rápida y personalizada. Ambos actores ganan autonomía a partir de la desintermediación que promueven las TIC.

Estas formas de comercio electrónico representan una oportunidad inédita: la web, las redes sociales y las aplicaciones de comunicación instantánea impulsan nuevas narrativas sobre la agricultura. La red provee diferentes oportunidades para hacer más visible el trabajo agrario; las estrategias de marketing digital actúan simultáneamente en los planos de lo material y lo simbólico, al permitir a los productores contar cómo producen y qué ofrecen.

Conclusiones

La actividad agropecuaria vive históricos y desafiantes momentos. A los vaivenes de la economía y la política agraria, la fragmentación territorial que impulsa la globalización, acoplada ahora a la crisis del COVID-19, está forjando nuevos patrones socio-culturales y desafíos para el desarrollo rural.

Las modalidades de la agricultura presentadas en el último tramo de este artículo emergen de ese contexto de cambios en el que confluyen tecnologías, imperativos del mercado, luchas de poder y contrapoder (Castells, 2008), con nuevas coordenadas de operación del espacio en pleno auge del digitalismo. Lejos de cambiarlo, la Pandemia que irrumpió en 2020 terminó por confirmar (y expandir) este escenario, haciendo emerger con fuerza los facilitadores y obstaculizadores de la tecnocultura contemporánea, exponiendo bondades pero también desnudando brechas y restaurando viejos dilemas.

Mientras el mundo se va acomodando a la post pandemia, existe un consenso más o menos generalizado acerca que el COVID-19 terminó por acelerar muchos de los cambios políticos, económicos y tecnológicos ya en marcha. Las TIC no hacen otra cosa que catalizar este proceso, como lo vienen haciendo con otras transformaciones que han irrumpido en la escena contemporánea.

Por efecto del COVID-19 la faz operativa humana inició una vertiginosa etapa de desmaterialización por el incremento de la virtualización de una amplia variedad de actividades. En esta situación las brechas de conectividad hacen evidente, como nunca antes, el desbalance en el despliegue de infraestructura digital: en América Latina el 67% de los hogares urbanos está conectado a internet, en tanto que en las zonas rurales solo lo está el 23% de ellos (CEPAL, 2020a). En términos de grupos etarios, los más jóvenes, junto a los adultos mayores son los que tienen menor conectividad, de acuerdo a un reciente reporte de CEPAL (2020a): el 42% de los menores de 25 años y el 54% de las personas mayores de 66 años no tienen conexión a internet.

Los ámbitos rurales se enfrentan así al desafiante contexto actual con amplia desventaja ante la generalización creciente del teletrabajo y la educación en línea. En este contexto, Naciones Unidas calcula que las probabilidades de teletrabajar de los ocupados por la agricultura en América Latina es de apenas el 1%. En tanto que en el plano educativo, el 46% de los niños y niñas de entre 5 y 12 años de la región vive en hogares que no están conectados a internet, principalmente grupos sociales de bajos ingresos o residentes en áreas rurales; esto implica la exclusión de más de 32 millones de chicos y chicas del sistema educativo (CEPAL, 2020a).

En el ámbito específico de la agricultura, el déficit de conectividad se zanja a partir del despliegue de modos socio-técnicos y trayectos de movilidad territorial (Urry, 2007) que permiten a los actores de la producción desplegar estrategias conectivas y aprovechar el actual microecosistema de plataformas, aún con conexiones físicas inexistentes o inestables.

Desde este punto de vista, los análisis sobre las brechas tecnológicas se resignifican desde un marco complejo de *adecuaciones socio-técnicas* (Thomas y Buch, 2008). Una mirada desde la ruralidad, pero también desde cualquier otro ámbito rezagado en infraestructura digital, permite concluir que el acceso no puede definirse sólo en función del desarrollo tecnológico o la infraestructura digital como variables únicas.

Es así que la movilidad emerge como otro concepto clave para entender los cambios socio-territoriales en el mundo agropecuario. En este sentido, las TIC se configuran como herramientas que permiten conectar espacios híbridos, en donde, de acuerdo a la evidencia recogida en el trabajo de campo, los jóvenes agropecuarios están pudiendo encontrar salidas contemporáneas y generacionales a limitaciones históricas de la gestión, la comercialización y la producción agraria.

Los resultados del estudio realizado en Argentina, España y Estados Unidos descubren la coexistencia de diversas formas y niveles de penetración de las TIC en la agricultura, una relación que en medio siglo – de acuerdo a la reconstrucción que hacen quienes participaron de la investigación – ha ido forjando distintos tipos de sujetos agrarios frente al cambio tecnológico, en donde los jóvenes son uno de entre otros actores relevantes.

El portador de estas transformaciones es un joven que se disloca y se reconoce itinerante, un navegante divergente de la ruralidad, un *"nuevo tipo de actor que trabaja"* (García Canclini y Urteaga, 2012:193), organizado en proyectos de corta y mediana duración, que se lanza a emprendimientos independientes pero sigue atado a muchas de las formas que lo estructuran y estigmatizan como sujeto agrario desde sus inicios.

Los hallazgos de la investigación presentada permiten al mismo tiempo particularizar algunos desafíos para las políticas públicas de desarrollo agrario, entre ellos:

- Trascender las visiones históricas y homogéneas de las problemáticas juveniles, incorporando lecturas más cualitativas que busquen captar esas heterogeneidades sociales y territoriales que forjan las juventudes contemporáneas.
- En este contexto, los problemas de la educación y el empleo no pueden ser los únicos ingresos de las políticas públicas al complejo mundo juvenil, en tanto la globalización y el capitalismo conectivo han disparado muchos otros problemas asociados.
- Desde aquí será posible desnaturalizar a los jóvenes y comprenderlos no sólo como actores productivos (donde impera una mirada economicista y tecnocrática), sino también como sujetos agrarios, óptica desde la cual el componente socio-cultural habilita lecturas ecológicas y más conectadas con sus problemas reales, intereses y posibilidades. Se trata de una invitación a pensar en los y las jóvenes como actores-eje más que como conductos-recipientes de las transformaciones tecnológicas.
- Para que estos cambios sean posibles, resulta relevante desmontar críticamente a las organizaciones y los sistemas de extensión rural. En este contexto, las instituciones deben dejar de mirar sólamente a las empresas como sujetos viables del cambio tecnológico: el gran desafío de los programas y proyectos de desarrollo y transformación digital es avanzar hacia la transformación digital de la pequeña agricultura familiar, campesina e indígena.

Si bien el teletrabajo y la gestión deslocalizada no son tareas nuevas que emergen con internet, ni son exclusivas de las recientes generaciones, resulta relevante el poder am-

plificador que las prácticas digitales juveniles tienen en el entorno agrario. Estas prácticas terminan siendo legitimadas en la *Covidianidad*, un *modus* que nace en el seno de las culturas juveniles y se expande hacia el resto de los sujetos agrarios. Al igual que en la introducción de la informática, con internet los jóvenes vuelven a actuar como *mediadores socio-técnicos intergeneracionales*; se consolidan como actores fundamentales para entender la dispersión de la tecnocultura en la agricultura.

Problematizar la agricultura contemporánea y sus entramados territoriales desde las ciencias sociales, en particular en el encuentro entre sociología y tecnología, representa una oportunidad relevante para el desarrollo tecnológico y la extensión rural, en el camino por encontrar nuevas ecuaciones que contribuyan a mitigar las desigualdades y favorezcan el desarrollo sostenible en el ámbito de una de las actividades más antiguas de la humanidad, como es el agro.

Bibliografía

- Amar, G. (2011) *Homo mobilis: la nueva era de la movilidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- Augé, M. (1990) *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa.
- BID (2020) *Conectividad rural en América Latina y el Caribe: un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*. Inter-American Development Bank: Washington D.C. Recuperado de https://repositorio.iica.int/handle/11324/12896 Consulta realizada el 18 de febrero 2021.
- Bijker, W. E. (1995) *Of bicycles, Bakelites, and Bulbs*. Cambridge y Londres: The MIT Press.
- Busso, M. y Messina, J. (2020) *The Inequality Crisis: Latin America and the Caribbean at the Crossroads*. Inter-American Development Bank: Washington D.C.
- Canevacci, M. (2000) *Culture eXtreme: mutazione giovanili tra i corpo delle metrópoli*. Milano: Meltemi.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006) "Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo", *Trayectorias*, 7(22), pp. 9-20.
- Castells, M. (2008) "Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I). Los medios y la política", Madrid, *Telos*, 74, pp. 13-24.
- Centeno, M. (2020) *Jóvenes, comunicación y tecnologías: hacia nuevas modalidades de la agricultura familiar en San Luis, Argentina*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Rosario.
- CEPAL (2020a) *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Informe Especial Nº7 del Observatorio Covid19 de CEPAL. Recuperado de http://bit.ly/cepal2020. Consulta realizada el 3 de noviembre de 2020.
- CEPAL (2020b) *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas: NY. Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/46066-educacion-juventud-trabajo-habilidades-competencias-necesarias-un-contexto. Consulta realizada 14 de febrero de 2021
- Coleman, J. (1961) *The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Comisión Europea (2014) *Family Farming. In Agriculture and Rural Development*. Unión Europea, Bruselas. Recuperado de: http://ec.europa.eu/agriculture/family-farming/index_en.htm. Consulta realizada el 25 de octubre de 2023.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1977) *Rizoma: introducción*. Valencia: Editorial Pre-Textos.

- Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- FAO (2014). *The state of food and agriculture 2014: innovation in family farmins*. FAO.
- FAO (2013). *La mujer y el agro en América Latina y el Caribe*. Agronoticias: Actualidad agropecuaria de América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura: Rome. Recuperado de http://www.fao.org/in-action/agronoticias/detail/es/c/512917/ Consulta realizada 25 de febrero 2021.
- FAO (2017). "Jóvenes rurales de América Latina y el Caribe definen una agenda regional de cara a los Objetivos de Desarrollo Sostenible". Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1043402/. Consulta realizada el 25 de octubre de 2023.
- Feixa, C. (2014) *De la Generación @ a la #Generación. La juventud en la era digital*. Barcelona: NED Ediciones.
- García Canclini, N. y Urteaga, M. (coords.) (2012) *Cultura y desarrollo. Una visión crítica desde los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- González Cangas, Y. (2003) "Juventud Rural. Trayectorias Teóricas y Dilemas Identitarios", *Revista Nueva Antropología*, 19 (63), pp. 153-175.
- Graeub, B. E., Chappel, M. J., Wittman, H., Ledermann, S., Bezner Ker, R., y Gemmil-Herren, B. (2016) "The State of Family Farms in the World". *World Development*, FAO, 87, pp.1-15.
- Haesbaert, R. (2013) "Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad",*Cultura Representaciones Sociales*, Ciudad de México, 8(15), pp. 9-42.
- Hui, Y. (2020) *Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- IDESCAT (2009) *Cens Agrari. Generalitat de Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Barcelona. Recuperado de: http://www.idescat.cat/territ/BasicTerr?TC=6&V0=3&V1=3&MN=1&V3=5209&PARENT=100&CTX=B#FROM. Consulta realizada el 25 de octubre de 2023.
- INDEC-CNA (2002). *Censo Nacional Agropecuario*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Juvonen, T. y Romakkaniemi, M. (2018)"Between Mobility and Belonging: The Meanings of Locality among Youth in Lapland in the Transition to Adulthood", *Young*, Oslo. Recuperado de http://bit.ly/juvonen. Consulta realizada el 29 de marzo de 2019.
- Kessler, G. (2006). "La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación", *Revista Colombiana de Educación*, 51, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 16-39.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1991) *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. París: De Boeck Université.
- OIT (2020) *Unemployment, informality and inactivity plague youth in Latin America and the Caribbean. Global Employment Trends for Youth 2020*. International Labor Organization: Geneva. Recuperado de: https://www.ilo.org/caribbean/newsroom/WCMS_738634/lang--en/index.htm Consultado el 18 de Febrero 2021.
- OCDE (2017) *Education, skills and youth in Latin America and the Caribbean. In Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*. OECD Publishing: Paris. Recuperado de: https://doi.org/10.1787/leo-2017- 8-en. Consultado el 16 de Enero 2021.
- Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Ramilo, D. y Prividera, G. (2013) *La agricultura familiar en la Argentina: diferentes abordajes para su estudio*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Reguillo, R. (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sili, M. (2010) *¿Cómo revertir la crisis y la fragmentación de los territorios rurales? Ideas y propuestas para emprender procesos de desarrollo territorial rural*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Thomas, H. y Buch, A. (2008) *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- Urry, J. (2007) *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- USDA (2014) "Census of Agriculture". Disponible online: http://www.agcensus.usda.gov/Publications/2012/
- Washington State Farm Bureau (WSFB) (2014) "Agriculture's contribution to Washington's economy". Olympia, WSFB. Disponible online en: http://wsfb.com/agricultures-contribution-to-washingtons-economy/
- Wallace, C. (2007) "Los patrones formales e informales de capital social en Europa", en *Sociological Review*, Oxford, 23 (4), pp. 423-436.

Notas

[1] Se entiende por agricultura familiar un tipo de producción donde la unidad doméstica y la unidad productiva están físicamente integradas, la familia aporta la fracción predominante de la fuerza de trabajo utilizada en la explotación y la producción se dirige tanto al autoconsumo como al mercado (Ramilo y Prividera, 2013).

[2] La OIT define trabajo decente como: *"la promoción de oportunidades para que hombres y mujeres puedan desarrollar un trabajo productivo y de calidad, en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana (...) asociado a la protección social y a la plena observancia de los derechos en el trabajo"* (CEPAL, 2020:13).

[3] La UIT entiende la brecha digital de género como la diferencia del porcentaje de hombres y el porcentaje de mujeres en el uso de indicadores TIC (uso de internet en los últimos tres meses, uso frecuente, compras realizadas en línea) expresada en puntos porcentuales.

* Matías Centeno es Doctor en Comunicación Social, Universidad Nacional de Rosario; Magister en Internacionalización del Desarrollo Local, Universidad de Bolonia (Italia); Extensionista e investigador, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA); Profesor, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. E-mail: centeno.matias@inta.gob.ar

** María Garrido es Doctora en Comunicaciones, Universidad de Washington; Master en Relaciones Internacionales, Universidad de Chicago. Investigadora principal, Grupo de Tecnologías y Cambio Social; Profesora, Escuela de Ciencias Información, Universidad de Washington (UW), Estados Unidos. E-mail: migarrid@uw.edu

Desafíos para el mundo laboral y educativo ante el avance del cambio tecnológico y la IA generativa

Entrevista a Ramiro Albrieu*

MARIANA NOBILE**
FLACSO Argentina - CONICET

Entrevista

MN: El mundo del trabajo está atravesando un proceso de redefinición. La confluencia de un conjunto de tecnologías de la información y la comunicación, junto con el avance de la inteligencia artificial (IA), marca el camino de estas profundas transformaciones en el mundo de la producción, el comercio y el consumo.

En los últimos años te has dedicado a realizar diferentes estudios sobre el futuro del trabajo, tanto aquí en Argentina como en países del Sur Global, desde una perspectiva económica. Nos interesa conocer esa perspectiva y cómo podría entrar en diálogo con el mundo educativo, donde la pregunta por la formación para el trabajo subyace. Cuando uno se adentra en el tema o mira cotidianamente las noticias, hay un bombardeo con relación al cambio tecnológico, sobre lo que va a pasar con los trabajadores en el futuro, muchos diagnósticos que rozan la ciencia ficción y no sabemos bien hacia dónde estamos yendo. Para comenzar nos gustaría saber cómo enmarcas esta discusión sobre el cambio tecnológico y su impacto en el mundo del trabajo, cuál es tu diagnóstico hoy en día que convivimos con los avances de esta revolución tecnológica.

RA: Lo primero es que, para entender los desafíos de crear empleos del futuro, hay que cruzar un conjunto de temas y agendas que usualmente se trabajan por separado. Una primera impresión que tengo cuando trabajamos temas específicos es que la gente que trabaja tecnología solo sabe tecnología, pero igual habla de educación, pero dice lo que puede saber alguien que es totalmente ajeno a cómo funciona el sistema educativo, a cómo se correlacionan las distintas etapas de aprendizaje, etcétera. Y la gente que no está en tecnología y habla de tecnología, habla con un desconocimiento, como si existiese una tecnología monolítica, autónoma, externa a lo que uno hace, a lo que uno sabe. Entonces, lo primero que uno observa es que el pensar el futuro del trabajo implica juntar piezas, que estas encastren y sean parte de lo mismo. Y ese trabajo no está hecho. Es un trabajo que hay que generar. Como sabes, el conocimiento se especializa, entonces no hay forma de que haya incentivos individuales a la gente de educación, por un lado, y a la gente de tecnología, por otro lado, a cruzar esa frontera y entender un poco más.

MN: ¿Este cruce no se ha hecho aquí o en el mundo?

RA: En el mundo. El mundo de la educación tiene mucho que decir sobre el tipo de habilidades que importan para el futuro, sobre el tipo de instituciones que vamos a empezar a tener, el tipo de aprendizajes en el aula, eso corre por un carril. El mundo de la tecnología está generando cambios muy rápidos en formas que el resto de la sociedad no entiende. El sistema educativo tampoco lo entiende. Es un fenómeno más general que atraviesa a la gente que está fuera del mundo tecnológico, quizás, como bien decías vos, porque la forma de pensar está dominada por la ciencia ficción. Es la primera vez que tenemos una tecnología que ya fue nombrada por el arte, por las películas, por los libros. Y eso también condiciona mucho la forma en la cual la gente de afuera piensa en la tecnología. Para poder avanzar en pensar empleos de altos salarios, competitivos y demás para el futuro, se necesita cierto trabajo conjunto, que el incentivo no existe para que se realice, no está a nivel individual, ni para cada investigador/a individualmente; las dos comunidades no tienen ningún incentivo hoy en día para hacer un aprendizaje cruzado. Entonces, el "futuro del trabajo" como concepto implica, básicamente, sistematizar, generar puentes, cruzar visiones sobre lo mismo. Ver cómo extraes conocimiento de un lado y lo llevas a otro lado, ver qué genera, ¿no? Es un poco ese trabajo. Esto en términos de cómo se organiza el conocimiento.

Ahora, más en términos de lo que está pasando del lado de la tecnología. Es una pregunta interesante porque justamente lo que uno observa en los últimos dos o tres años son soluciones tecnológicas para tareas que son totalmente distintas a las que hasta hace cinco o seis años eran reemplazadas por las tecnologías. Lo interesante de lo que está pasando hoy es que, si vos decís inteligencia artificial (IA), lo que implica hoy en términos del mundo del trabajo es radicalmente opuesto a lo que era en 2015 o 2016. Entonces, ya no podemos hablar de lo mismo.

MN: Recuerdo que hace unos cuatro años señalabas que la inteligencia artificial todavía depende mucho de los insumos de los seres humanos y que estaba en condiciones de reemplazar tareas muy simples. Hoy en día, ¿podría afectar el trabajo cognitivo no rutinario? ¿podría estar siendo reemplazado o desafiado por la IA?

RA: Sí, es un poco más complejo, vamos a ordenar un poco esta discusión. Previo a los modelos de lo que se llama "inteligencia artificial generativa", que comienzan en 2020 o 2021, tenías sistemas que básicamente lo que hacían eran detectar patrones de un conjunto de información o de datos. Toda tarea rutinaria, repetitiva, uno podría ordenarle a un algoritmo que lo hiciera; o tareas de grandes cálculos, que también son tareas bastante rutinarias que, en principio, no requieren nada de ingenio, no dependen de si yo soy más inteligente que vos o lo que sea.

MN: Hay algo retrospectivo ahí. Digamos, identifica el patrón, que siempre se repite y se mantiene.

RA: Claro, eso sigue siendo cierto. Nunca nada va a poder mirar hacia adelante. Eso vale para el pasado, para el presente y para mí, para el futuro (aunque no pondría plata en esto). Las implementaciones que tenemos y la forma en la cual se piensa en la tecnología, nunca son para movernos hacia adelante. Sí estamos para entender mejor lo que pasó y lo que pasa en tiempo real.

Hasta 2020 se lograron generar sistemas algorítmicos de aprendizaje, supervisados o no supervisados, que lo que hacían eran juntar un conjunto de datos muy grande y a partir

de ahí detectaban patrones. Y con esos patrones se tomaban decisiones. Entonces, por ejemplo, un banco necesita detectar un fraude; a través de este tipo de sistema identificaba un *outlier [caso atípico]* y lo detectaba. Limpiaba toda la información rutinaria y lo que aparecía por fuera de la norma te lo marcaba. Esto quiere decir que todo el sistema económico, todos los puestos de trabajo donde la mayor parte de las tareas eran rutinarias y repetitivas, en principio, podía ser optimizado mejor por un sistema que por una persona que no le sale ser rutinario y repetitivo. Las personas no somos buenas optimizando la rutina y justamente queremos huir de la rutina, entonces la hacemos mal. Tenés que hacer una tarea una vez, está buenísimo; 3 no está tan bueno, a la quinta vez no lo querés hacer más, a la sexta lo haces mal. En el caso de la máquina es exactamente al revés. Cuánto más veces lo hacen, mejor lo hacen. Entonces, en términos dinámicos, todas las tareas que implicaban algún tipo de rutina se hacían de modo más barato, más eficiente, más económico, a través de un sistema. Estamos hablando de factibilidad tecnológica, no de que ocurra en la realidad. Es factible, potencialmente; puesto una persona y un algoritmo, el algoritmo va a hacer más rápido una tarea o un conjunto de tareas que impliquen actividades rutinarias y repetitivas. Eso sucedía hasta 2020 y, en sí, era un montón. Ponía en jaque un mercado laboral donde muchas de las competencias eran justamente para hacer ese tipo de tareas, donde la gente tenía que formarse en algo que no le venía dado en su aprendizaje a lo largo de generaciones. Es decir, vos tenías que dotar a esa persona de un conocimiento totalmente ajeno a cómo una persona opera. Aprender a hacer cálculo, aprender a hacer esto rutinario, todos los días tenés que hacer lo mismo y el mundo es así.

MN: Todas las instituciones modernas del poder disciplinario según Foucault irían en ese sentido, modelar ese tipo de habilidades.

RA: Exacto, exacto. Ese era el jaque que ocurrió hasta 2020. Ahora están sucediendo otros cambios, que están en ejecución, al día de hoy son bastante especulativos, porque no sabemos hasta dónde llegarán. Hay algo que se llama la paradoja de Moravec, quien en los '80 escribe un libro medio de ciencia ficción, pero con contenido tecnológico. Dijo algo que era bastante cierto para entender el impacto en el mercado de trabajo de las tecnologías pre-2020. Señalaba que hay un montón de habilidades que las personas tenemos, para las cuales venimos dotadas de nacimiento, producto del aprendizaje evolutivo y no por la persona en su ciclo de vida particular, que las máquinas no podían hacer. Son habilidades que para nosotros son súper sencillas, que se hacen de forma intuitiva y que tiene que ver con la percepción del ambiente, cómo uno lo percibe y que hace con esa percepción. Por ejemplo, manejar un camión en la autopista. Más allá de todo lo que se dijo, no fue posible todavía inventar un sistema tecnológico que pueda recorrer la General Paz un viernes a la tarde saliendo de capital hacia zona norte. Técnicamente no se puede crear un sistema que logre recrear la capacidad cognitiva de una persona para poder manejar un camión frente a tantos shocks, muchos de esos que no tienen ninguna historia y ningún pasado. Lo mismo sucede con otras habilidades, como detectar colores o entender peligros. Es decir, hay un montón de capacidades que tenemos las personas que tienen que ver con la visión, con el tacto, con nuestra capacidad auditiva, que las máquinas no lo lograban hacer.

Así prevalecía la idea de que las máquinas podían hacer tareas rutinarias, pero dejaban para las personas dos tipos de tareas: las muy creativas y aquellas que demandan esas formas de percepción. Esos eran los problemas de 2015 y te generaba una polarización en términos salariales. Te quedaba mucha gente arriba, pero mucha gente abajo hacien-

do todo tipos de tareas que son de trabajo manual, fino, que tienen que ver con cómo uno interactúa con el ambiente. De este modo, tenías una clase media-media baja -en términos de habilidades y salarios- que entraba en competencia directa con las nuevas tecnologías, pero había otras dos puntas que se salvaban.

Bueno, lo que está pasando desde 2020 en adelante es que estamos en puertas de algo que todavía está en discusión, pero que se podría llamar como una especie de "explosión cámbrica" para los sistemas tecnológicos. La explosión cámbrica fue cuando las especies empezaron a evolucionar rápidamente y lo hacían a través de mejores sistemas de percepción. Empezaron a ver, empezaron a escuchar, a cruzarse con otros, a tocar y detectar. Esto es aún especulativo, pero estamos viendo ahora que los sistemas que tenemos de IA están avanzando mucho en mejorar la visión, en generar comunicación, en detectar y filtrar sonido, en percibir el ambiente, o sea, avanza en todas esas tareas que les quedaba a las y los trabajadores de los deciles más bajos del ingreso salarial. Ahí es donde está siendo hackeado el sistema. Es allí donde lo que se llama *inteligencia artificial generativa* está rompiendo con la paradoja del Moravec.

…lo que está pasando desde 2020 en adelante es que estamos en puertas de algo que todavía está en discusión, pero que se podría llamar como una especie de "explosión cámbrica" para los sistemas tecnológicos.

Esto es más complejo, pero para una primera idea, podríamos decir que estos cambios tecnológicos les pegan en un sentido competitivo, no complementario, a las clases más bajas de la distribución salarial. Por ejemplo, ahora tenés un sistema que puede agarrarte a vos que estás hablando en vivo y, si nosotros pagamos lo suficiente -pero ese costo va a bajar-, podés estar hablando en japonés con tu misma voz. En vivo, hablando en tiempo real. O generar voz. Ahora la forma de emitir mensajes se está abaratando tanto, tanto, tanto. Pensá que puedan tener algún tipo de identificación, "me habló Mariana". Se están abaratando mucho a través de los nuevos sistemas de IA. Veníamos con una curva de aprendizaje de las máquinas que estaba todavía bastante lejos de llegar a un mínimo de capacidad de las personas para este tipo de habilidades. Bueno, eso ya lo estamos pasando y a un costo muy bajo, y esto quiere decir que se puede difundir muy rápidamente. Costo bajo y, al mismo tiempo, con implementaciones que son de la familia de implementaciones que ya se conocen. O sea, yo uso Google, abro una pestaña y empiezo ya a usar el chat GPT. No tengo que comprar una máquina, hacer un aprendizaje. A través de los sistemas que yo ya conozco y ya uso, con un poquito más, entro en otro tipo de capacidades y potencialidades de las máquinas.

De esta manera hay una combinación de nuevas capacidades de los sistemas digitales o de IA, de abaratamiento de los sistemas y te anoto una cosa más en el abaratamiento. Hoy en día hay algo que se llama *transferencia de conocimiento* en tecnología. Estos modelos, como el chat GPT usa 4 billones de parámetros, que son muy costosos de armar. Pero, en realidad, la forma en la cual nosotros hacemos todas estas tareas sencillas tiene que ver con procesos cognitivos bastante parecidos. Hablar, escuchar, generar movimiento. Entonces, quienes desarrollan esta tecnología se dieron cuenta que había una parte común, una base común. Yo podría usar un modelo que es para generar texto y transfiero un montón de conocimiento de esos parámetros a modelos que van a generar audio. Porque no es tan distinto el proceso detrás de generar esas dos cosas. Eso hace que yo acá con un equipo de 3 programadoras/es pueda hacer un modelo nomás importando conocimiento de otros modelos que son costosos y a mí no me cuesta más que tres meses de salario de estas personas y lo puedo tener corriendo en mi empresa.

Eso se llama "transferencia de conocimiento" (*transfer learning*). Eso no había entrado en las implementaciones de IA hasta ahora, hasta el último año y medio. Ahora tenemos un bombardeo de videos, imágenes, generación de contenido de este estilo, simplemente porque es muy económico transferir conocimiento a lo largo de modelos que son todos de *open source*, o sea, de código abierto.

MN: ¿y a qué otros segmentos laborales afecta la IA generativa?

RA: Otro segmento laboral que está mucho más arriba en la distribución laboral también se ve afectado, pero desde mi punto de vista lo hace más en un sentido complementario que de competencia. Por ejemplo, imagínate todo lo que es traducción, mucho de lo que es trabajo de diseño, en todos esos trabajos que son de salarios medios altos y altos, ahí también hay un impacto grande. Pero yo creo que se trata más de herramientas que uno puede usar, que aceleran algunos procesos, que antes se hacían incluso con otras tecnologías más lentas. No es que no se hacían o se hacían manualmente. No. Sólo que ahora se pueden hacer más rápido, de modo más económico.

También hay competencia. Porque alguien que trabaja en periodismo levantando noticias de Europa para ponerlas todas las tardes acá en un noticiero en Argentina, yo te diría que ese trabajo en particular se puede hacer mucho más fácil hoy en día con un sistema de IA. Pero, a gran escala, para todos los sectores, algunos tecnológicos o también el mundo de los profesores, o sea, nosotros, todos son sectores impactados por la IA generativa. ¿Cómo va a reemplazar a un docente una IA generativa? Vos decís "el docente va a desaparecer" y… no. Vos sabés más que yo de esto, pero quizás puede mejorar o asistir algún criterio valorativo, pensar cómo elegir preguntas para una evaluación o actividad. Se podría pensar un sistema que te ayude en ese sentido. Incluso, entender que los alumnos van a usar estas tecnologías para aprender y algunas cosas las derivás para que lo aprendan a través de estas tecnologías, cosas de historia, cómo se cruza el proceso de independencia brasilero con el peruano y con el argentino. Bueno, digo, cómo generar resúmenes de eso…. Hoy en día eso lo hace... Por tanto, la IA generativa afecta a estos segmentos laborales, pero no en términos de competencia. Es una discusión que está ahora abierta, ¿no? Pero yo lo veo mucho más como un terreno de nuevas herramientas que implica una readaptación de lo que hacemos, lo que haces vos como docente y lo que dejas que se haga a través de algún sistema.

MN: Es decir, se redefiniría aquello que delegas en una máquina y que, por ende, te obliga a reorientar aspectos de tu ejercicio profesional.

RA: Seguro te va a afectar. Por ejemplo, en el caso de una traductora. Ya no puede hacer un trabajo de traducción para las masas. Tendrá que especializarse en Borges o darle una vuelta que se oriente a un mercado donde no haya tantos datos. El trabajo persiste, la renta va a persistir, pero vos tenés que reasignar tareas y repensar procesos. Yo creo que en todos estos casos -y a la educación para mí le toca-, esta IA generativa es más una herramienta, que una competencia. Pero para esos trabajos de más abajo es directamente competitivo.

MN: Había un nicho que decían que estaría relativamente preservado de-

Se están abaratando mucho a través de los nuevos sistemas de IA. Veníamos con una curva de aprendizaje de las máquinas que estaba todavía bastante lejos de llegar a un mínimo de capacidad de las personas para este tipo de habilidades. Bueno, eso ya lo estamos pasando y a un costo muy bajo, y esto quiere decir que se puede difundir muy rápidamente y, al mismo tiempo, con implementaciones que son de la familia de implementaciones que ya se conocen. O sea, yo uso Google, abro una pestaña y empiezo ya a usar el chat GPT.

El trabajo persiste, la renta va a persistir, pero vos tenés que reasignar tareas y repensar procesos. Yo creo que en todos estos casos -y a la educación para mí le toca-, esta IA generativa es más una herramienta, que una competencia. Pero para esos trabajos de más abajo es directamente competitivo.

bido al tipo de cualidades propiamente humanas que mencionabas con relación a la percepción, la comunicación, que refiere a las tareas vinculadas al cuidado, que es muy difícil de reemplazar por una máquina. En la atención de una población envejecida, por ejemplo, que necesitas atención de los adultos mayores, es difícil reemplazar esa atención humana por una máquina.

RA: Siempre, como el ejemplo que diste, uno tiene que pensar en los elementos no tecnológicos de una implementación tecnológica. En el caso de una jubilada japonesa que vive en una gran ciudad, de pronto uno podría pensar que tiene algún tipo de asistente digital en la casa y eso podría funcionar para muchas cosas, no para todo, pero para cosas del día a día, recordatorio de tomar pastillas, para ir al baño, comunicación con el afuera, "n" cosas. Pero, en el caso de un país latinoamericano donde en los barrios pobres generalmente el cuidado se hace en grupos, por ejemplo, y es un cuidado que requiere no solo tomar las pastillas que por ahí no están, requiere movilización, requiere cuidado en un montón de cosas del entorno, es imposible pensar que ahí puede haber algún tipo de tecnología. Entonces todo es un poco relativo; si me preguntas a mí, la economía del cuidado es uno de los sectores que son complementarios a las nuevas tecnologías. Ahí hay cuellos de botellas en la implementación de tecnologías.

MN: complementarían aquellos que todavía demandan una cualificación media o media baja y pueden apoyarse o complementar la tarea con algún soporte tecnológico, pero que no serían reemplazados.

RA: Claro, claro, correcto. O sea, lo que te dije antes de la paradoja de Moravec, yo creo que para el segmento de servicios personales es algo en lo que no permea. Para la economía del cuidado yo no veo ninguna implementación tecnológica que pueda ser tan estandarizada como para que se aplique a gran escala. Te di el ejemplo de la jubilada de Japón, pero luego, el contexto va cambiando tanto que en realidad ya no hay forma de que esa misma implementación genere impactos en otro lado.

MN: Eso te iba a preguntar. En tus trabajos de los últimos años, pudiste ver esa narrativa más ajustada al norte global, donde la tecnología se ve como algo irremediable y que casi la entroniza, pero que en el contexto del sur global asume otras características. ¿Cómo ves estos procesos en el sur, en nuestra región y en nuestro país?

RA: Claro. Primero, vamos a nivel global, siempre aparece cierto tecno-optimismo, que termina afirmando que si hay una solución tecnológica que puede resolver un problema, el problema está resuelto, ¿no? Imagínate algo así, que pueda resolver un problema en un contexto específico. Aunque sirviera para cualquier contexto, es falso que hoy en día estamos usando la tecnología para solucionar el problema del desarrollo. No existe. Hace poco, en un evento a nivel global proponían pensar aquellas tecnologías que en 2100 van a solucionar todos los problemas del mundo. Y a mí se me ocurrió simplemente listar tecnologías que ya existen y que solucionarían buena parte de los problemas del mundo. O sea, no es un tema tecnológico. Pero hay una visión, primero, de la tecnología como dispositivo que está enfocado en los problemas sociales, que es falsa. La tecnología está enfocada en vender cosas al segmento de la población con dinero, con riqueza y con voz suficiente. Las soluciones tecnológicas se diseñan para resolver los problemas de nuestra clase social.

MN: Es decir, el nivel de estratificación es tan alto que...

RA: Es que. de nuevo, las soluciones tecnológicas están hechas a problemas de gente que te puede pagar para una solución tecnológica. Si vos partís de esa premisa, el cambio tecnológico no tiene por qué estar alineado con los problemas a nivel social. De hecho, uno podría decir que, por diseño, no los mira, porque la gente que tiene problemas reales no puede pagar esas tecnologías. Entonces, las soluciones que aparecen y que uno utiliza, ya en su diseño, reproducen un esquema de desigualdad y van a interactuar y van a resolver problemas de gente que ya cuenta con ventaja previa. Y no al resto de la gente. Entonces, ¿en qué sentido puede estar alineado con objetivos del desarrollo? El primer punto es esto. En mi caso que analizo mercado de trabajo, la tecnología en sí no va a ser la solución a sus problemas. No es que vaya a aparecer una implementación tecnológica que de alguna manera resuelva la informalidad, borre las brechas de género, genere más salarios para sectores que tienen salarios muy bajos, re-capacite a las personas que tienen trabajo viejo, etcétera. Creer que la tecnología tiene esa capacidad es un error.

Y, segundo, incluso cuando la tecnología avance, si uno no moldea el cambio tecnológico, no va a avanzar en la dirección de la solución a los problemas de la sociedad, simplemente porque los incentivos no están puestos para eso. Entonces, es muy fácil caer en una trampa de quedarse hablando de un futuro del trabajo, en el caso de lo que yo trabajo, que simplemente corresponde a una porción muy minoritaria de los mercados laborales del mundo. Y esa preocupación, digamos, que yo tengo y mucha gente tiene, a nivel global, se hace cada vez más grande y preocupante, ese descalce entre los problemas, por un lado, y lo que discutimos, por el otro, se hace más grande a medida que vas bajando en el nivel de ingreso de los países. Imagínate que un país europeo que tiene una productividad de 100, o sea, usa tecnología de habilidades que le permiten a una persona en un día hacer 100 bienes. En un país de ingreso medio, una persona hace 30 y no 100, y en un país de ingreso bajo hace 2 cada 100. O sea, hablamos de sistemas económicos totalmente distintos, no hay forma de que haya ningún una tecnología ni un cuerpo de conocimiento similar, frente a alguien que hace 100 bienes en una hora y alguien que hace 2 bienes en una hora. Entonces, sería solo por una divina coincidencia que la misma tecnología que va corriendo la frontera de los que hacen 100 bienes, sirva para la persona que tiene un *setting* donde hace 2 bienes. Simplemente no hay forma.

...las soluciones que aparecen y que uno utiliza, ya en su diseño, reproducen un esquema de desigualdad y van a interactuar y van a resolver problemas de gente que ya cuenta con ventaja previa.

MN: Va profundizando la brecha más aún, digamos.

RA: Sucede que, más que las tecnologías estén generando oportunidades para segmentos más desfavorecidos, lo que está pasando es que se van abriendo brechas. Los segmentos del mercado laboral de muy baja calificación no tuvieron casi ningún impacto en el bienestar, en las condiciones laborales, en los salarios de las nuevas tecnologías de los últimos 10 a 15 años. Imagínate trabajadores de plataformas. ¿Están mejor, están mucho mejor, quienes antes hacía un *delivery* en una motito de mi casa hasta el restaurant y que ahora lo hace a través de Rappi? ¿realmente cambiaron sus condiciones laborales y sus perspectivas de una transición con aprendizaje? No. Lo que veo es que tenemos una discusión que a veces es optimista, que en general es equivocada y que oculta lo principal de lo que está pasando respecto al cambio tecnológico. Los deciles 1, 2 y 3 de la distribución salarial a nivel global se están

quedando fuera. No obtienen ningún beneficio de las nuevas implementaciones de tecnología, ningún beneficio. Obviamente que pueda haber tecnología en estos sectores, como te digo yo, aparecieron las plataformas de intermediación laboral, tenés Uber en vez del taxi, tenés Rappi en vez del delivery, sí, hay tecnología, pero eso no se tradujo y no hay ningún horizonte visible donde ocurra en mejores condiciones laborales, mejores salarios, en movimientos hacia una clase media. No hay ningún tipo de perspectiva de ese estilo.

Lo que veo es que tenemos una discusión que a veces es optimista, que en general es equivocada y que oculta lo principal de lo que está pasando respecto al cambio tecnológico. Los deciles 1, 2 y 3 de la distribución salarial a nivel global se están quedando fuera. No obtienen ningún beneficio de las nuevas implementaciones de tecnología, ningún beneficio.

MN: Resulta interesante lo que señalas porque a veces se corre el riesgo de engancharse con ese optimismo. Por un lado, optimismo, por otro lado, temor porque surge el interrogante de hacia dónde estamos yendo, porque también hay descalce con relación también a los tiempos. El nivel de aceleración social y tecnológica hace que las posibilidades que tengamos de subirnos a esos trenes sean cada vez más dificultosas. Y pensando en un país como el nuestro, donde los niveles de desigualdad son elevadísimos y donde la perspectiva de crecimiento económica es negativa, tenés ahí un discurso que está muy distante de la realidad que podemos ver cotidianamente. Y, sobre todo, llevándolo a un plano educativo, uno podría pensar hacia dónde vamos a discutir en educación para pensar en ese aprovechamiento del cambio tecnológico, de lo que va a ser el mundo del trabajo en el futuro, para qué futuro estás preparando a esas nuevas generaciones.

RA: Digamos que la tarea para los sistemas de aprendizaje en general es súper desafiante, en muchos sentidos. Porque lo que vos dijiste de esa asincronía en el ritmo de cambio ¿no? O sea, vos tenés el gran barco del sistema educativo y esto es una lanchita que va rápido y vos estás con el barco ahí y no podés girarlo rápido. El tema es que tampoco es tan fácil saber qué cosas tenés que cambiar. Y vos decís, "bueno, voy a cambiar todo el barco", ¿eh? pará, hasta hace dos años el idioma era importante, capaz que en cinco años con la traducción simultánea con una IA generativa el idioma no es importante. No sé, para darte un ejemplo. Y el mercado te pide gente que hable inglés, pero entonces no escuches tanto al mercado laboral, a las empresas, porque son un poco miopes respecto a las potencialidades de las nuevas tecnologías. Es súper complejo. Primero, entender esto: ¿cuáles son el conjunto de habilidades que tenemos que formar?

Y después también que buena parte de las personas que están en el mercado de trabajo necesitan empezar a adaptar lo que saben, sus conocimientos, sus competencias, sus capacidades, a estas nuevas tecnologías. Como sociedad no tenemos como norma de que es obligatorio hacer formación profesional o universitaria, llegamos hasta un tramo de la educación secundaria y todos estamos de acuerdo con esto. Pero en realidad ahora es súper importante que existan instancias de educación para la cual la sociedad ha decidido no invertir a gran escala, porque no le parece relevante. Ahora, más en un país como el nuestro, que está envejecido, tenés buena parte del mercado laboral que ya pasa los 25/30 años, que ya tuvo otros saberes, otros aprendizajes, esa gente necesita readaptar lo que sabe. Y la sociedad no le provee los mecanismos, porque no tenemos ese dispositivo.

MN: Habría que avanzar en esta formación para toda la vida, hacia una oferta más sistemática que pueda hacer esa readaptación, esa traducción de saberes a otro ámbito.

RA: Sobre formación profesional, ni siquiera tenemos información sistematizada sobre lo que hace el sector privado, no hay forma de evaluar lo que estamos haciendo. Esto vale casi para todo el mundo, pero en Argentina es así. No hay forma de tener una idea de quién aprende y cómo se aprende. Los pocos datos que tenemos marcan que los sistemas que existen de formación profesional generan más brechas, y no menos, porque son para trabajadores calificados, formales, que no están a prueba, con algún tipo de contrato de más de un año, para varones y no para mujeres. Entonces, lo poco que sabemos sobre estos sistemas es que no están cerrando una brecha que ya de por sí existía. Me refiero a gran escala, uno ve que buena parte de la formación que es de calidad se hace *in-house*, las mismas empresas están haciendo este sistema y eso lo hacen solo las que pueden pagar, empresas que son dinámicas. Entonces, hay una separación de esos espacios de aprendizaje, solo les toca a trabajadores que ya entraron a esa empresa. El resto no se sabe nada del tema.

Las políticas públicas que hay son buenas, pero incluso a veces pasa que el mismo nivel del sector público, por ejemplo, en una provincia, tiene distintos programas y ni siquiera se cruzan información sobre los programas. Para mí este es un punto muy preocupante, porque primero que como sociedad tendríamos que entender que, dado que cambió el sistema productivo y tecnológico, también tenemos que repensar dónde invertimos; que es relevante, muy relevante, empezar a formalizar un poco más la idea de que buena parte de las personas que están en el mercado de trabajo necesitan una recalificación, una readaptación de sus competencias y proveer los mecanismos para ello. Para mí la sociedad todavía no entiende esto como sí hay consenso, en cambio, de que "un niño que no está en la escuela es un problema". Una persona de 55 años que no está haciendo esta re-capacitación, ¿a quién le importa?

…es relevante, muy relevante, empezar a formalizar un poco más la idea de que buena parte de las personas que están en el mercado de trabajo necesitan una recalificación, una readaptación de sus competencias y proveer los mecanismos para ello.

MN: Como señalas, el foco está en saldar las deudas de la educación básica, que los chicos estén en la escuela que es la institución en la que tienen que estar, pero no se estaría pensando en que hay toda una población que también necesita seguir formándose para poder estar inserta laboralmente. Pero en nuestro país, el nivel de implementación de estas tecnologías es relativamente bajo. Entonces, ¿cuán urgente es esa necesidad? ¿Es posible atenderla a medida que se vayan implementando esas tecnologías?

RA: Hay que distinguir un poco entre el uso de una tecnología y la producción, es decir, estar del lado de la oferta de estas estas tecnologías, ser parte del sector TICs, el sector tecnológico. Seguramente el uso en la Argentina es bajo en el aparato productivo; básicamente Argentina tiene muchos trabajos viejos, gente joven que está en ocupaciones viejas. Eso hace que todo esto que hablemos no sea una preocupación a corto plazo, porque pueden calzar oferta y demanda laboral, simplemente con un sistema educativo antiguo y un sistema productivo antiguo.

Lo que es interesante es que, si uno mira del lado de la producción, Argentina tiene un ecosistema en el terreno digital bastante competitiva a nivel global, aún con el cepo, con todo lo que vos quieras, tenemos incluso diáspora cognitiva, esto es, una persona que trabaja, cobra afuera, no está en ningún sistema, pero vive acá en Palermo. Entonces, Argentina tiene muchas capacidades y tiene mucha innovación en el sector de producción de lo digital. Bueno, ahí adentro vos tenés muchas instancias de formación posibles. Es

una cadena, una división de tareas con una cadena de valor. Por tanto, no necesitas solo gente que sepa programación, necesitás todo tipo de perfiles que van desde gente que haga el *setup* de un dispositivo, de un hardware, hasta una persona que está armando un algoritmo, cambiándolo, abriéndolo. Hay una constelación de ocupaciones posibles que requieren distintos niveles de conocimiento o saberes. Entonces, ahí hay mucho para hacer en ese caso, por diseño, un poco más equitativo. Obviamente que hay casos como Arbusta[1], Chicas en tecnología que tratan de trabajar en segmentos de calificación, pero también tratan de entender esta división de tareas donde entrarían personas con competencias mucho menores, con niveles de educación mucho más bajos y que pueden entrar en un aprendizaje mientras hago dentro de esos sistemas. En ese sentido, considero que habría que invertir un poco más para entender más cómo es el ecosistema de producción de lo digital, entenderlo en el sentido de qué tipo de habilidades, qué tipo de credenciales, qué tipo de competencias se necesitan. Y, a partir de ahí, empezar a pensar políticas que, incluso se apoyen con iniciativas del sector privado, que escalen y vayan un poco más allá. Hay un trabajo ahí de re-jaquear el sistema de producción de lo digital, pensando en un mercado laboral de los próximos 4, 5 años, 10 años, que no está hecho todavía. Ahí creo que es muy importante invertir bastante.

...habría que invertir un poco más para entender más cómo es el ecosistema de producción de lo digital, entenderlo en el sentido de qué tipo de habilidades, qué tipo de credenciales, qué tipo de competencias se necesitan.

MN: Y, en esto de pensar las habilidades que se necesitan. Recientemente en un foro sobre educación y tecnologías, Alejandro Piscitelli decía que habría que formar polímatas, que trasciendan lo disciplinar.

RA: Hacia adelante se podría pensar una nueva división de tareas entre lo que hacen las personas y lo que hacen las máquinas que usan las personas. Los caminos por los que avanza la tecnología no llevarían al desarrollo de una inteligencia generalista, se invierte, se pone plata en avanzar para otro lado, no para generar una máquina que tenga una conciencia o que conecte puntos totalmente disociados de cosas, que pueda atraer información que parece muy desconectada. Eso no está disponible. Porque aparte no es hacia ahí donde se está dirigiendo el conocimiento y los avances de las soluciones tecnológicas. Es por ello que Piscitelli habla de los polímatas, del rol de la o el generalista, de la persona que entiende un proceso.

Los sistemas de IA toman un problema y lo dividen en un montón de partes, puede ser mil partes, dos mil partes, cinco mil, un millón de partes. Ese sistema corre con partecitas así. No sabe para qué lo hace, no entiende la generalidad de la cosa. Por supuesto, hay un rol muy importante de la persona que es generalista. O sea, que entiende el proceso, que entiende para qué se hacen las cosas. Una máquina nunca busca un resultado, busca millones de resultados que después los combina porque una persona decidió cómo se combinan.

MN: Pensando en el "cableado" que necesitamos como personas, ¿habría que fomentar esa mirada generalista, contextual, de toma de decisiones, de articulación, de combinación de partes que la máquina no podría hacer nunca?

RA: Los trabajos que cada vez valen más en términos de salarios relativos son aquellos que demandan esta visión generalista. Las máquinas cada vez tienen menos potencia, porque cuanto mejor es la máquina para la granularidad, menos son buenas para entender algo totalmente aleatorio. Entonces cada vez más se empieza a pedir gente que pueda entender conceptos, que pueda cruzar algo de conocimiento de tecnología con

conocimiento de procesos, de productos, bueno esa es una de las habilidades. Hay otras, todo lo que es socioemocional, de funciones ejecutivas; de nuevo, la nueva tecnología para nada va para ese lado, ha decidido renunciar a ese camino, todas esas son solo para personas. Dentro de ese ecosistema de competencias que hablábamos, algunas son de interacción máquinas-personas (gente usando o creando algo digital, utilizando las TICs para un proceso, un producto). Para alguien generalista, no hace falta un teclado, un teléfono, puede salir en bici y pensar un rato. Para pensar un proceso, para entender cómo se conectan cosas, para corregir a la máquina, no hace falta estar con la máquina, es un proceso que puede hacer aislado de la tecnología.

MN: Al pensar la educación estás pensando en esa formación continua o en esa formación para el trabajo para gente adulta. Pero si lo pensás en términos de educación básica y los niveles obligatorios, ¿tenés alguna mirada ahí hacia dónde tendríamos que ir?

RA: Creo que el primer punto es el tema de la primera infancia, un tema muy debatido, pero donde no hay tanta evidencia tampoco, no hay sistematización y a veces los resultados que hay son contradictorios. Uno sabe que buena parte de nuestras habilidades, por ejemplo, para ser más empático, más comprensivos, para moverse en terrenos diversos, se empieza a forjar en ese momento y es muy difícil que una persona adulta de 45 años diga "bueno, ahora voy a entender el mundo, abrazar lo diverso, todo lo distinto". Hay un tema de plasticidad neuronal en esa primera etapa hasta los cinco años que tiene que ser estudiado un poco más, que ya está siendo estudiado, pero tiene que ser cruzado con lo que saben la gente de la educación, porque todavía no hay tanto de eso. Hay mucho neurocientífico/a que poco sabe de educación. Bueno, ahí viene lo de los hilos que yo te contaba al principio. Yo leo cosas y digo, ¿qué piensa la educación sobre esto? Ahí hay un tema sobre educación no tradicional en primera infancia, pero de nuevo para mí hay que empezar a cruzar conocimiento, porque si no llego hasta un punto donde no puedo entrar al mundo educativo, simplemente hay un tema de traducción de conocimiento, y ahí habría que hacer un trabajo un poco más fuerte de aprendizaje colectivo.

...hay un trabajo de rejaquear el sistema de producción de lo digital, pensando en un mercado laboral de los próximos 4, 5 años, 10 años, que no está hecho todavía. Ahí creo que es muy importante invertir bastante.

Después, toda la educación formal, en particular la primaria y el primer tramo de la secundaria, pero más que nada, la primaria, para ser polímatas generalistas tenés que tener comprensión de texto, no hay forma si no. Alguien daba esta idea de las habilidades fundacionales, como estamos yendo en un barco que entra una tempestad, y el mástil es aprender matemática básica, comprensión de texto, entonces agarrate de ahí, después vemos, viste, pasa la tecnología y entenderemos un poco más, pero si no tenés eso. Para entender el entorno, tenés que tener comprensión de texto, tenés que saber comunicarte, tenés que saber nociones básicas de ciencia y de relaciones entre cosas, tenés que saber matemática. La agenda del aprendizaje de habilidades básicas es, para mí, más importante que nunca.

MN: Sí, porque ya aprender a operar ciertas máquinas y demás resulta obsoleto, no tiene ningún sentido cuando eso va a quedar obsoleto, pero tener esa base sólida para después tener la versatilidad, para poder ejecutar cualquier tipo de máquina, aprendizaje mediante, sería como lo esencial.

RA: Para mí, de alguna manera, las habilidades vienen determinadas por las habilidades que formaste en tu periodo anterior. Entonces, esto es *path-dependent*, dependencia del

sendero. Si vos no tenés una buena base de habilidades básicas, no hay forma de que entiendas pensamiento algorítmico a los 13, 14 años. Y respecto al otro tramo, en la educación secundaria, es muy importante meterse ya con la complejidad de cómo funcionan los sistemas digitales y los sistemas de IA, su lógica, empezar a jugar con unas implementaciones. De nuevo, imaginante que las soluciones tecnológicas son tan ubicuas como la electricidad. O sea, no tenemos que pensar que va a trabajar para Globant. No, estamos diciendo en el trabajo que haga esa persona. Entonces, hay un conjunto de habilidades para entender ya pensamiento más abstracto, sobre cómo funcionan los algoritmos, los problemas que tienen, cómo se pueden aplicar, cómo funciona el sistema digital, algo ahí de alfabetización digital también, que puede empezar antes. Para mí todo eso es un desafío más de la educación secundaria. Pero viene apoyado sobre la base de las habilidades básicas de la primaria. Para mí no puede funcionar de otra manera. No veo cómo alguien puede entender de qué se trata, si no entendió primero el lenguaje, las herramientas básicas que usamos. Entonces para mí hay un desafío en la educación de primera infancia, en la educación primaria, formal, en la educación secundaria, distintos en cada caso, pero que yo creo que sí van configurando ese set de habilidades que vos necesitas.

Y agrego una cosa más. Los datos que aparecen en estudios, por ejemplo, de la OCDE para Europa, es que las y los trabajadores con salarios más altos son los que tienen el mix de habilidades, no los que tienen alguna de estas en forma aislada. Se trata de un conjunto, ser un poco generalista, leer algo de código, capaz, tenés que entender cómo comunicarte con los demás con gente que trabaja en otros países, otros temas y ver cómo haces. Difícilmente solo con haber adquirido alguna de estas habilidades puedas moverte en el mercado laboral. Requerís tener un mix, como mínimo tener un piso de cada una de estas habilidades. Después vos te especializarás. Hay gente que será, *chief experience officer* de una empresa, porque tiene muchas habilidades blandas. Otra persona será programadora y es mejor para estar sola, trabajando ahí armando código. Pero es necesario un piso de estas habilidades hacia adelante.

MN: con relación a lo que señalas acerca de apuntar a lograr una fortaleza de habilidades básicas y luego avanzar en comprensión de la lógica de lo digital, imagino que condiciona fuertemente el vínculo que esos chicos y chicas podrán establecer con cierta tecnología al momento de su uso. Por ejemplo, qué preguntas le harán al chat GPT, comprender el tipo de respuestas que te podrá dar, etcétera.

RA: Ah, todo, todo, tenés que entender... O sea, ¿quién te está contestando en el GPT? Porque al final te contesta un montón de gente que subió datos y esos datos se ordenan con una ponderación y te dan como respuesta eso. ¿Quién te contesta? ¿Qué segmento del mundo me contesta esta pregunta? No te está contestando una máquina, te está contestando un conjunto de gente, siempre. La pregunta es ¿qué conjunto de gente? ¿te sirve ese conjunto de gente? ¿Quién te sirve que te conteste? ¿Todo el mundo? ¿Toda la gente que subió cosas o te sirve que te conteste otro grupito? Nunca te contesta una máquina.

MN: Pero bueno, ese tipo de interrogantes serían los que tendría que brindarles la escuela a los y las estudiantes, que les permitan preguntarse quién me está hablando, de dónde saco esta información, cómo la jerarquizo, es bueno o mala, cómo la filtro. O, por ejemplo, en el caso del uso de un traductor, tener la capacidad de poder discriminar cuál es la mejor forma de expresar tu idea, esa habilidad la pone cada uno, porque si no, el mensaje no llega de la manera en que vos querés que llegue.

RA: El peor riesgo de todo esto es la pérdida de agencia. Es lo que vos dijiste, mi tarea ahora es otra, tener que elegir la mejor palabra en el traductor para ver cómo lo escribo, por ejemplo. Ahí es donde, a veces, para mí, reside lo más peligroso de las nuevas tecnologías y es que las personas que tienen un rol en la sociedad cedan ese rol a las tecnologías. Es una forma de no tener agencia.

MN: Es una forma de claudicar en la solución de esos problemas.

RA: Ese es el punto, el riesgo principal.

Ahí es donde, a veces, para mí, reside lo más peligroso de las nuevas tecnologías y es que las personas que tienen un rol en la sociedad cedan ese rol a las tecnologías. Es una forma de no tener agencia.

Notas

[1] Arbusta es una empresa de software cuya singularidad reside en contratar jóvenes de barrios populares sin formación ni experiencia previa y, por lo tanto, con dificultades para conseguir trabajo formal. Ver la entrevista a su director Juan Umarán en el número 57 de Propuesta Educativa: https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Entrevista-TIRAMONTI-TOBENA-pag89-98.pdf

* Ramiro Albrieu es Investigador principal de la Red Sudamericana de Economía Aplicada donde lidera la iniciativa Sur Futuro; Economista y Profesor, Universidad de Buenos Aires; Investigador asociado, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES); Investigador externo, Commitment to Equity Centre (CEQ), Universidad de Tulane. En 2023 fue designado co-chair de la task force del T20 "Common Digital Future: Affordable, Accessible and Inclusive Digital Public Infrastructure, Technological Change and the Future of Work", Argentina. E-mail: ralbrieu@gmail.com

** Mariana Nobile es Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. E-mail: mnobile@flacso.org.ar

Segmentación de la educación argentina. Evidencia a partir del gasto educativo directo de los hogares

Segmentation of Education in Argentina. Evidence from the Direct Expenditures of Households

JIMENA MACCIÓ*
Universidad Católica Argentina
JULIÁN FALCONE**
Ministerio de Educación Argentina

Artículos

Resumen:
Se presenta evidencia de segmentación educativa en Argentina a partir de los datos de la Encuesta de Gastos de los Hogares (2017-8) sobre la base del enfoque AVEO (activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades) de Kaztman (2021). Se identifican los segmentos educativos mediante la combinación de dos criterios: la magnitud del gasto en educación de los hogares y el sector de gestión de los establecimientos educativos a los que asisten sus miembros escolarizados. Un análisis de las características de los hogares cuyos miembros asisten a cada segmento educativo muestra diferencias que trascienden la escala socioeconómica: se presenta evidencia de diferencias en el acceso a bienes y servicios culturales y en la participación en ámbitos de interacción social (laboral, salud, seguridad, transporte, esparcimiento), que abonan la hipótesis de la fragmentación social.

Palabras clave: Segmentación – Fragmentación – Enfoque AVEO – Gasto educativo

Abstract:
This paper is based on Kaztman's AVEO approach (assets, vulnerability and opportunity structure) and presents evidence on educational segmentation in Argentina using data from the National Household Expenditure Survey (2017-8). The educational segments are identified using a combination of two criteria: the magnitude of the household's expenditure on education and the management (public or private) of the school the children attend. We present evidence that households in each segment differ not only in their socioeconomic characteristics but also in terms of their access to cultural goods and services, as well as in their participation in spheres of social interaction (work, health, security, transport, recreation). This can be interpreted as evidence of social fragmentation.

Keywords: *Segmentation – Fragmentation – Assets-Vulnerability-Opportunity Structure Framework – Educational Expenditure*

Recibido 26 de febrero 2023 | Aceptado el 9 de marzo de 2023

Cita recomendada: Macció, J. y Falcone, J. (2023), "Segmentación de la educación argentina. Evidencia a partir del gasto educativo directo de los hogares", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 118 - 138.

Introducción

Tanto en países de la OECD (2021) como en América Latina, el financiamiento privado muestra mayores incrementos que el público durante la década de 2010.

> "*En las últimas décadas, el aporte privado se ha visto incrementado, atendiendo a la expectativa de las familias de que los logros educativos son esenciales para permitir una mayor movilidad social intergeneracional, así como la insatisfacción de parte de la ciudadanía con relación a la educación pública*" (Cetrángolo y Curcio, 2017:47).

El sector privado contribuye al financiamiento educativo a través del gasto que realizan las familias o a través del aporte de otras organizaciones como sindicatos, fundaciones o empresas privadas (Morduchowicz, 2002).

La educación básica tiene una amplia cobertura en Argentina. Sin embargo, se observan desigualdades en las oportunidades educativas, en el proceso y en los logros educativos (Tedesco, 2012; Formichella, 2010; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). La segmentación educativa, como se denomina al hecho de que los estudiantes se distribuyan en escuelas diferentes según su origen socioeconómico, es a la vez determinante y expresión de estas desigualdades (Susini *et al.*, 2021).

El objetivo de este documento es estudiar el gasto directo en educación de los hogares como forma de lograr una aproximación a las características de la segmentación educativa en la Argentina reciente[1]. El documento se estructura como sigue. En la próxima sección se presenta el enfoque AVEO -activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades- de Rubén Kaztman (2021), que se propone como marco conceptual para este estudio. Luego, se presenta una sección metodológica donde se describe la forma en que se operacionalizan los segmentos educativos a partir de dos ejes principales: el gasto educativo de los hogares y el sector de gestión de los establecimientos a los que asisten sus miembros escolarizados. En la sección de resultados se caracterizan estos segmentos y se describen los gastos educativos que las familias producen en cada uno de ellos. Asimismo, se realiza una descripción de las características de los hogares cuyos miembros escolarizados asisten a cada segmento. Finalmente, se busca una aproximación a las características culturales de las familias y se estudia su forma de acceso a servicios y prestaciones básicas. En la última sección se sugiere la interpretación de los resultados como evidencia de fragmentación educativa.

Marco conceptual

a. Segmentación y fragmentación de la educación

Sarmiento concibió a la educación no sólo como un espacio de adquisición de conocimientos, sino también como el principal motor de la cohesión social (Botinelli, 2017:98). Avellaneda consolidó con financiamiento este proyecto, mientras que Roca fue el responsable de la creación del Consejo Nacional de Educación, así como también de la promulgación de la Ley 1.420, que reguló la educación haciéndola obligatoria, gratuita y laica.

Setenta años después, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos declara que la educación es un derecho, que debe ser gratuita y obligatoria, que su objeto es el desarrollo pleno, el respeto a los derechos y las libertades, la comprensión, y que los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá

de darse a sus hijos. La Ley Nacional de Educación N°26.206 del año 2006, ratifica esta declaración y amplía la obligatoriedad desde los 5 años hasta la finalización de la escuela secundaria. De esta manera, el servicio educativo que brinda el Estado es la principal forma en la que se garantiza el acceso a la educación básica a los niños y adolescentes argentinos.

Como contraposición a ese conjunto de misiones sociales depositadas en la educación, el estado actual es el reflejo de una sociedad que atraviesa un persistente proceso de desigualdad. La idea de la desigualdad en la educación en Argentina está presente al menos desde la década del 80. Braslavsky (1985) entiende que la desigualdad educativa se cimienta sobre la desigualdad social, pero la trasciende: los niños asisten a escuelas primarias según sus diferenciaciones socioeconómicas, pero la posibilidad de acceder a la escuela secundaria (y a determinadas escuelas en lugar de otras) depende, a su vez, de la escuela primaria a la que hayan asistido (Botinelli, 2017). En este sentido, se evidencia la existencia de segmentos diferenciados que constituyen circuitos de distintas calidades (incluso dentro de la educación pública[2]), reforzándose así las desigualdades de origen. En este contexto, se pensaba "*el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros*" (Tiramonti, 2003: 95).

En línea con las transformaciones económicas de la década del noventa –que promovían la reducción del rol del estado mediante la liberalización comercial, la desregulación financiera y la privatización de empresas (incluyendo las prestatarias de servicios públicos)–, se comenzó a concebir a la educación como un bien de consumo, sujeto a las leyes del mercado (Jacinto, Fuentes y Montes, 2022). La Ley Federal de Educación de 1993 y el traspaso de los servicios educativos a manos de las provincias realizado un año antes, favorecieron la profundización de las desigualdades.

En este marco histórico, Tiramonti (2003) acuña el concepto de fragmentación, en referencia al resquebrajamiento del sistema educativo como consecuencia de este proceso de descentralización, que dejó a las escuelas como instituciones aisladas, cuya única referencia es el territorio en el que se desempeñan y el grupo social al que convocan (Botinelli, 2017). El segmento como categoría se vuelve inadecuado dado que hace referencia a la existencia de un campo integrado que ya no lo es. El fragmento es autorreferido, no se encuentra integrado o coordinado, al tiempo que tampoco se pueden reconocer posiciones relativas de referencia entre sí. En este sentido se trata sólo de un agregado con referencias normativas y culturales que le son comunes. Además de los elementos referidos al nivel socioeconómico, se agregan otros como los culturales, entendidos en un sentido amplio.

Katzman (2001) se refiere a la segmentación educativa en vinculación con la existencia de brechas concomitantes en otros servicios (salud, transporte, etcétera), así como también en el mercado de trabajo y en la distribución espacial de la población en el territorio de las ciudades. Así, se pone en evidencia que la segmentación educativa no ocurre de manera aislada, sino que acompaña y se retroalimenta de procesos análogos en otras dimensiones. Terigi (2009) estudia la educación en el contexto urbano y, de manera similar, entiende que los procesos de segmentación urbana impactan sobre la educación. En este sentido, la escuela no puede garantizar por sí misma la igualdad sin políticas intersectoriales que acompañen este esfuerzo (Judengloben *et al.*, 2003).

b. El enfoque AVEO

En este documento se emplea como marco teórico el enfoque de la vulnerabilidad social de Rubén Kaztman, denominado AVEO (activos-vulnerabilidad-estructura de oportunidades), que conceptualiza la vulnerabilidad en términos relacionales[3]. Este enfoque, cuyos desarrollos iniciales fueron realizados a fines de la década del noventa, ha sido poco difundido, pero es objeto de un renovado interés con la reciente reedición de las obras del autor (Kaztman, 2021) y sus aplicaciones específicas al campo educativo (Kaztman, 2018). El enfoque permite comprender las decisiones familiares sobre el uso de sus activos (económicos, laborales, culturales y otros) sujetos a las posibilidades que les brinda la estructura de oportunidades a la que acceden. Las posiciones relativas de estos hogares en la estructura social se ponen de manifiesto en la medida en que los hogares más favorecidos tienden a poner en juego sus activos en el mercado, mientras que los menos favorecidos tienden a acceder a prestaciones básicas provistas de manera colectiva (Kaztman, 2001).

El enfoque AVEO puede considerarse la vertiente latinoamericana del *asset vulnerability framework* de Caroline Moser (1998). A diferencia del planteo de Moser, que se basa exclusivamente en los activos de las familias y la administración que hacen de ellos, Kaztman incorpora la estructura de oportunidades en la que se insertan, como promotor o limitante de su movilidad social. Desde el Banco Mundial, Narayan y Petesch (2007) presentan la movilidad de las personas desde una perspectiva similar al enfoque AVEO. Analizan la movilidad social en términos de empoderamiento, poniendo el foco en las asimetrías de poder dentro de las instituciones y la estructura social, como forma de comprender los procesos de exclusión de los pobres en un contexto desigual. Estas desigualdades se reflejan en y son perpetradas por las estructuras sociales dominantes, por los valores y las normas que determinan la estructura de oportunidades que las personas enfrentan.

En el enfoque AVEO de Kaztman, los activos de los hogares son aquellos recursos (capital físico, financiero, humano y social) que pueden ser puestos en acción por parte de sus miembros para acceder a bienes, servicios y actividades con el fin de incrementar su bienestar. Las posibilidades que brindan estos activos están en estrecha relación con lo que se denomina "Estructura de oportunidades", constituida por el mercado, el estado y la sociedad civil. El acceso a estas oportunidades de mejora se vincula tanto con la integración social como con la movilidad social ascendente. Por lo tanto, los activos del hogar se deben observar en relación con su estructura de oportunidades. En este sentido, en la medida que los hogares dispongan de menos activos para poner en juego en una estructura de oportunidades tienden a estar expuestos, en mayor medida, a un proceso de exclusión y marginalidad.

El Estado es una de las fuentes más importantes de activos de los hogares, como proveedor directo e indirecto, así como estructurador del contexto y regulador de otras fuentes de activos. En una sociedad que presenta desigualdades, a medida que se incrementa el bienestar de los hogares, mayor es su disponibilidad de activos, así como su tendencia a recurrir al mercado para la satisfacción de necesidades y para el acceso a prestaciones básicas, como la salud, la educación, la seguridad, el transporte, etcétera. Esta dinámica produce como efecto una disminución de la interacción social entre miembros de estratos socioeconómicos diferentes con todas las consecuencias materiales y simbólicas que esta situación implica.

En lo que respecta a las decisiones educativas, los hogares procuran formar a los niños en habilidades y competencias que entienden que serán demandadas por el mercado de trabajo, en busca de mejores oportunidades laborales futuras. Esta inversión en ca-

pital humano a través de inversión en educación en el sector privado suele entenderse como garantía de un mejor trabajo y, por lo tanto, de mayor ingreso y bienestar futuro, es decir, de movilidad social ascendente. Sobre la base de estas expectativas, los hogares toman decisiones que impactan en el tipo de gastos que realizan. Tales estrategias de los hogares, sujetos a su estructura de oportunidades, decantan en procesos de segmentación educativa: la formación de circuitos escolares donde se observan bajos niveles de interacción entre categorías sociales desiguales, con desigual experiencia educativa de los alumnos (Kaztman, 2018).

La movilidad social se analiza desde distintas perspectivas y cada perspectiva da lugar a diferentes mapas conceptuales y herramientas de medición (Narayan y Petesch, 2007). Desde el enfoque económico, las oportunidades en la vida se explican principalmente desde las características individuales (atributos) y sus preferencias. Se basa en el supuesto de que el bienestar es una expresión de las elecciones y preferencias individuales, que son captadas adecuadamente por la distribución del ingreso (o alguna medida monetaria). Este es el enfoque bienestarista (*welfarist*), para el cual los estándares de vida están determinados habitualmente mediante la contabilización de los bienes y servicios consumidos, valorizados a precios apropiados (Duclos y Araar, 2006). Desde el enfoque sociológico/ antropológico, en cambio, las oportunidades de bienestar de una persona resultan principalmente de la afiliación con otros grupos sociales.

En términos conceptuales, el enfoque AVEO inserta el análisis de la segmentación educativa en la discusión de los factores de movilidad e integración social desde una perspectiva mixta; permite acceder analíticamente a los niveles micro y macro. En el primer nivel, se toma en cuenta la situación de los hogares y sus estrategias; en el segundo nivel, se estudia la estructura de oportunidades a las que estos hogares están expuestos. De esta manera, el enfoque permite comprender los procesos de segmentación educativa como una interacción entre estrategias familiares en busca de mejoras de su bienestar y las instituciones que conforman su estructura de oportunidades, a medida que ambas se ven afectadas por tendencias generales.

La decisión de la magnitud del gasto en educación y del establecimiento educativo donde realizan sus estudios los niños y jóvenes se produce en el hogar, y se ve restringida por un conjunto de factores: tiene un componente territorial (ubicación del hogar y de la escuela a la que asisten sus niños), un componente social (relacionado con el capital social de los padres), cultural (vinculado al nivel educativo de los padres, así como su origen cultural) y, fundamentalmente, económico (el ingreso al que accede el hogar al que pertenece el niño, restricciones en su acceso al crédito, subestimación de los retornos a la educación). En Argentina, varios de estos factores se ven atravesados por brechas importantes. En consecuencia, nuestra hipótesis sostiene que la selección de establecimiento educativo se ve influenciada y restringida por estos factores y presenta brechas similares.

Metodología

La ENGHo (Encuesta Nacional de Gasto de los Hogares), realizada por última vez entre noviembre de 2017 y noviembre de 2018, mide gastos e ingresos de los hogares que habitan en las principales ciudades del país, además de relevar información sociodemográfica, laboral y educativa de los hogares y sus miembros, de los bienes del hogar y las características de la vivienda.

Desde una perspectiva conceptual, la definición de los límites de qué debe considerarse o no un gasto educativo es difusa (UIS-UNESCO, 2018). La ENGHO 2017-18 contempla como gastos educativos los siguientes ítems, que se obtienen del rubro educativo del COICOP 2019 de Naciones Unidas (INDEC, 2019; EUROSTAT, 2003): Aranceles y matrícula (incluye cooperadora) del jardín de infantes 3 a 4 años, preescolar, enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza superior o universitaria, y/o de enseñanza especial; Clases o cursos de apoyo; Cursos de computación; Enseñanza técnica y comercial; Idioma extranjero; y Otros cursos de educación no formal.

En este análisis, se utilizan dos ejes de medición para operacionalizar la segmentación educativa: el **sector de gestión de los establecimientos educativos** a los que asisten los niños en edad escolar, y el **monto asignado al gasto educativo de los hogares** con miembros que asisten a la escuela. La asociación de ambos criterios permite presentar evidencia empírica acerca de la relevancia del sector de gestión de los establecimientos como principal eje de segmentación educativa en el país, a la vez que admite observar la heterogeneidad hacia adentro del sector privado. Los segmentos se identifican a través de un *criterio absoluto*, que es el del monto del arancel o cuota del establecimiento educativo formal que el hogar abona por cada estudiante. Mediante este criterio se procura la identificación indirecta de una tipología de escuelas vinculada a la segmentación educativa, como aproximación a las características de los establecimientos educativos a los que asisten los miembros escolarizados en cada segmento.

La conformación del hogar y sus diferentes estrategias y elecciones en relación con el establecimiento educativo al que asisten sus miembros escolarizados influyen en el peso del gasto educativo en el gasto total de consumo. Existen hogares que generan gastos en educación formal a pesar de no tener ningún miembro escolarizado (por ejemplo, el hogar de un padre o madre que no convive con sus hijos, pero financia su educación), u hogares con miembros que no asisten a un establecimiento formal, pero producen gastos en educación no formal. De manera similar, la presencia de miembros escolarizados no garantiza la existencia de un gasto vinculado a matrículas y aranceles, ya sea porque estos asisten a un establecimiento estatal (gratuito), porque poseen becas de estudio, debido a la irregularidad de los pagos (no se realizaron gastos educativos durante los meses relevados), o bien se entienden como la contracara de los gastos educativos que producen los hogares sin estudiantes; es decir, son hogares con alumnos cuyos gastos educativos son pagados por miembros de otros hogares.

Para este estudio se realiza el recorte analítico que permite focalizar en la educación obligatoria: se consideran únicamente los hogares con presencia de miembros escolarizados en un establecimiento de educación formal de nivel inicial, primario o secundario. Se excluyen los hogares sin miembros escolarizados y aquellos que poseen miembros escolarizados exclusivamente en el nivel superior o universitario.

Los gastos realizados por los hogares en concepto de matrículas y aranceles pueden expresarse en términos de una cuota mensual por estudiante. Para poder realizar comparaciones es necesario avanzar hacia la construcción de montos unitarios (monto total de gasto dividido por la cantidad consumida). Tanto los gastos como las cantidades consumidas de la ENGHo se presentan mensualizados[4]. Esto significa que este costo unitario podría asimilarse al concepto de cuota mensual: el pago mensual que realizan los miembros del hogar por los servicios educativos. Se toma en cuenta también la

cantidad de individuos que asisten a un establecimiento educativo dentro del hogar[5]. Si se consideran únicamente los montos erogados para el pago de matrículas y aranceles de educación formal correspondientes a los niveles inicial, primario y secundario, se puede conocer el monto de *cuota promedio* que se paga en el hogar por cada miembro escolarizado.

Considerando que el 50% de los hogares del país cuyos hijos acceden a la educación de manera privada habita en la región Metropolitana, y como un criterio posible para operacionalizar la heterogeneidad del sector privado[6], se utilizaron los topes arancelarios de las escuelas subvencionadas de la Ciudad de Buenos Aires como referencia para distinguir escuelas privadas de cuotas bajas, medias y medias/altas (resolución PE-DIS-MIGC-DGEGP-123-18-ANX)[7]. Para la clasificación de los hogares con miembros escolarizados en el sector privado, los gastos educativos que se consideran para la construcción de los segmentos son los realizados en concepto de matrículas y aranceles.

El límite para diferenciar las escuelas de cuota baja fue establecido en el valor de arancel indicado por la resolución de la CABA para una escuela privada con 100% de subvención estatal, bajo el supuesto de jornada completa ($1000 corrientes)[8]. El límite para diferenciar escuelas de cuota media de las de cuota media alta fue establecido en el valor de arancel indicado por la resolución para escuelas privadas con 60% de subvención estatal, bajo el mismo supuesto de jornada completa ($3650 corrientes).

Resultados

En promedio, los hogares argentinos destinan el 3% de su gasto de consumo total a la educación (INDEC, 2021). Este cálculo contempla todos los gastos comprendidos en el COICOP e incluye a todos los hogares, más allá de su composición. Si se toman en cuenta únicamente los hogares con algún miembro escolarizado en los niveles inicial, primario o secundario, la proporción se incrementa al 4,9%.

Del total de hogares, 30,5% envía a sus miembros a escuelas exclusivamente de gestión estatal[9]. En el 14,3% restante de los hogares con miembros escolarizados en los niveles seleccionados, al menos un miembro asiste a un establecimiento educativo gestionado de manera privada: cerca del 12% solo tiene miembros que asisten a escuelas privadas, en tanto que el 2,3% corresponde a hogares con presencia de niños que asisten a escuelas de gestión estatal y otros a escuelas privadas.

Si tomamos en cuenta los hogares con miembros escolarizados en el nivel inicial, primario o secundario, el gasto promedio en educación es más relevante entre los hogares con alumnos en el sector privado (9.8% del gasto total), pero no es necesariamente nulo entre los hogares con miembros que asisten exclusivamente al sector estatal (1% del gasto total). Los hogares que tienen al menos un miembro que asiste a un establecimiento privado, pero también tienen alumnos de escuelas estatales dedican un 5,9% de su gasto de consumo total a la educación. Asimismo, la importancia del gasto educativo en relación con el presupuesto total de los hogares varía territorialmente (Cuadro 1).

Cuadro 1. Porcentaje del gasto total de consumo dedicado a educación inicial, primaria y secundaria según ubicación de los hogares.

	Total País	Metropolitana	Pampeana	NOA	NEA	Cuyo	Patagonia	CABA
% gasto educativo sobre gasto total de consumo								
	4,9	7,1	3,3	3,1	2,0	4,2	3,5	9,0
% educación no formal sobre gasto educativo								
	10,7	7,6	15,4	18,6	18,3	10,6	18,7	7,0
% de gasto educativo según sector de gestión de los establecimientos educativos								
Estatal	**1,0**	0,9	1,0	1,0	0,7	1,3	1,0	1,4
Ambos	**5,9**	7,0	4,4	5,0	4,0	5,5	7,8	5,6
Privado	**9,8**	11,5	6,6	8,7	6,5	8,8	12,5	13,2
Sin estudiantes	**1,2**	1,6	0,7	1,4	0,8	1,4	0,7	1,9

Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

Solo el 13% de los hogares del primer quintil de ingresos per cápita accede a la educación básica en establecimientos educativos de gestión privada, y la cuota promedio por estudiante que paga constituye cerca del 41% de su ingreso por persona. El costo relativo o *esfuerzo*[10] de acceder a una educación privada es muy alto en el caso de las familias más pobres. El segundo quintil muestra el doble de hogares con al menos un miembro escolarizado en el sector privado, pero su esfuerzo disminuye en 10 pp respecto del primer quintil. Si bien se incrementan tanto la cuota promedio como el IPCF de los quintiles restantes, el esfuerzo que supone para éstos acceder a una educación privada se mantiene en aproximadamente el 25% de su ingreso por miembro del hogar.

Cuadro 2. Esfuerzo educativo de los hogares por quintil del IPCF.

Quintil IPCF	% de hogares con miembros en escuela privada	IPCF promedio en el quintil (1)	Cuota promedio por estudiante (2)	**Esfuerzo del hogar por acceder a una escuela privada (2)/(1)*100**
1	13,0	3134,4	1278,3	**40,8**
2	26,9	5978,3	1860,0	**31,1**
3	42,4	9009,2	2110,5	**23,4**
4	51,7	13638,4	3545,6	**26,0**
5	69,9	25477,4	6131,7	**24,1**

Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

c. Dimensión y gastos de los segmentos educativos

Si se toman en cuenta únicamente los hogares con presencia de estudiantes de inicial, primaria o secundaria, en 1 de cada 3 hogares se educa al menos un niño en escuelas privadas. En el Cuadro 2 se presentan los segmentos definidos a partir de los criterios ya enunciados. Acorde a los datos de la ENGHO, el segmento de hogares cuyos miembros asisten a escuelas privadas de aranceles bajos es del 11,3%; el de cuotas medias comprende al 12.6% y el de aranceles medios altos al 8% de los hogares.

Cuadro 3. Porcentaje de hogares en cada segmento educativo, según localización geográfica.

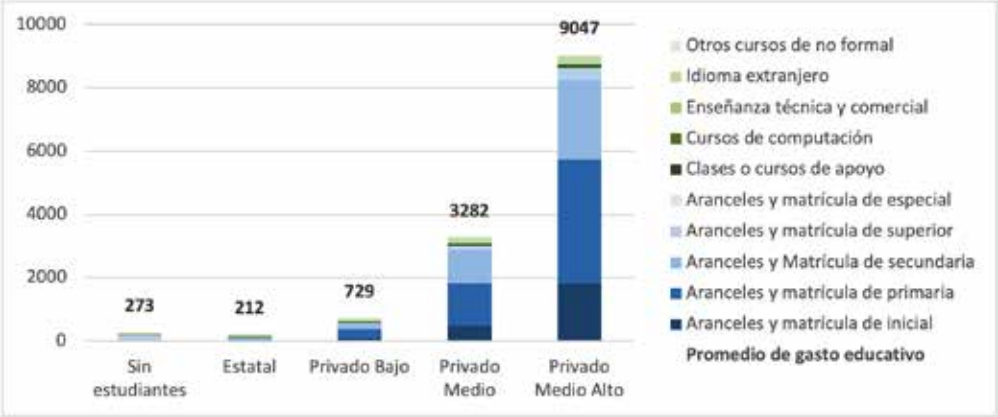
		Estatal	Privado		
			Cuota Baja	Cuota Media	Cuota Media-Alta
Total País		**68,1**	**11,3**	**12,6**	**8,0**
Región	**Metropolitana**	57,1	11,0	17,7	14,3
	Pampeana	69,0	15,0	11,4	4,7
	NOA	77,8	9,8	10,1	2,3
	NEA	83,4	10,4	5,1	1,2
	Cuyo	73,5	8,1	10,6	7,9
	Patagonia	86,8	2,8	4,8	5,6
CABA		48,2	6,7	12,2	32,9
Prov. BsAs		62,8	12,1	16,2	8,9

Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

El segmento educativo de escuelas privadas de cuota media alta casi duplica su importancia en el área metropolitana respecto del promedio nacional (14.3%). En la CABA, el porcentaje de hogares que escolariza al menos uno de sus miembros en el sector privado es mayor a la mitad y el segmento de cuotas medio altas cuadruplica el valor nacional (32.9% de los hogares).

El segmento educativo que corresponde a los hogares con estudiantes de inicial, primaria y secundaria que asisten a escuelas de gestión estatal es el que produce el gasto absoluto más bajo en educación (Gráfico 2). Los gastos en educación no formal que realizan estos hogares corresponden principalmente a cursos y clases de apoyo y al estudio de idioma extranjero.

Gráfico 2. Gastos educativos promedio de los hogares según segmento educativo[11]



Nota: Se calculó el promedio de gastos educativos totales de los hogares según segmento educativo. Luego se aplicaron las proporciones que los hogares de cada segmento educativo dedican a cada tipo de gasto (COICOP).
Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

La proporción del gasto total que realiza un hogar que se asigna a la educación se incrementa a medida que los aranceles de estos establecimientos privados son mayores (Cuadro 4). De esta manera, los gastos educativos de los hogares con presencia de niños escolarizados en el sector privado comprenden desde un 2.6% a un 14,2% del gasto total de los hogares con niños en escuelas privadas (más de 5 veces mayor).

Cuadro 4. Gasto educativo (COICOP) de los hogares según segmento educativo.

	Estatal	Privado		
		Cuota Baja	Cuota Media	Cuota Media-Alta
% sobre gasto total	1,0	2,6	8,4	14,2
% educación no formal sobre gasto educativo	3,9	21,4	8,5	4,9
Clases o cursos de apoyo	13,3	5	1,4	1,2
Cursos de computación	1,9	0,5	0,3	0
Enseñanza técnica y comercial	2,3	0,2	0,3	0,1
Idioma extranjero	15,5	12,6	5,2	2,7
Otros cursos de no formal	6,7	2,7	0,7	0,6

Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

La asistencia a un establecimiento educativo está vinculada a un conjunto de gastos en bienes y servicios relacionados a la escolarización (Cuadro 4) que se excluyen del rubro educativo COICOP. Entre los bienes, se observa que la compra de textos escolares se correlaciona positivamente con el segmento educativo. La compra de útiles parece distribuirse igualitariamente en todos los segmentos. Los servicios identificados como relacionados a la escolaridad son la asistencia a comedores escolares y el pago de un transporte escolar; ambos se incrementan con el segmento educativo. Se incluye asimismo la realización de pagos en concepto de jardín maternal, no incluido en el rubro educativo COICOP. La realización de pagos por servicios de cuidado es notoriamente alta en el último segmento. El acceso a tecnologías de información y comunicación es un rubro vinculado a lo educativo que se incrementa en relación con el segmento. Si no consideramos el monto asignado a comprar una computadora -por ser esporádico- ni el pago de jardín maternal, todos los segmentos analizados dedican aproximadamente un 3% de sus gastos totales de consumo a estos rubros.

Cuadro 5. Gastos de los hogares en rubros relacionados al educativo según segmento educativo

Porcentaje de hogares en el segmento que…	Segmentos				Brechas entre segmentos			
	Estatal (E)	Privado Cuota Baja (PB)	Privado Cuota Media (PM)	Privado Cuota Media-Alta (PMA)	PB - E	PM - PB	PMA-PM	PMA - E
Bienes relacionados								
…compró textos escolares	10,8	13,0	19,4	22,1	2,3	6,4**	2,7	11,4***
…compró útiles escolares	20,8	21,3	25,8	24,6	0,4	4,5	-1,2	3,8
...compró guardapolvo	3,3	1,1	2,8	0,6	-2,1***	1,6	-2,2*	-2,7***
Servicios relacionados								
…realizó pagos de comedor escolar	0,6	1,4	1,8	9,7	0,8	0,5	7,8***	9,0***
…realizó pagos de transporte escolar	1,5	1,8	5,6	6,4	0,3	3,8***	0,8	4,9***
…realizó pagos de jardin maternal	0,5	1,3	1,7	7,1	0,8*	0,4	5,4***	6,6***
TICs								
…tiene computadora	32,2	40,4	55,2	52,5	8,2***	14,8***	-2,7	20,3***
…compró computadora	4,8	8,2	9,6	10,7	3,4**	1,4	1,0	5,9***
…paga servicios de internet	51,3	67,3	86,1	91,6	15,9***	18,8***	5,5***	40,3***

Notas: La diferencia del indicador entre los segmentos indicados en el encabezado es estadísticamente significativa a un nivel del: ***1%, ** 5%, * 10%. Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

d. Caracterización de los hogares según segmento educativo

En esta sección se estudian las características socioeconómicas de los hogares según el segmento al que asisten sus miembros escolarizados. Los segmentos utilizados son los elaborados a partir de los datos de la ENGHo mediante los criterios descriptos en la sección metodológica. Si bien se caracterizan los hogares con miembros que asisten a los establecimientos educativos (demanda), se usa el gasto que ellos realizan en educación como forma de aproximarse a la *oferta* educativa y su diversidad (Cuadro 6).

Los hogares con hijos escolarizados exclusivamente en el sector estatal son de mayor tamaño, tienden a recurrir a estrategias como la de extender el hogar mediante la incorporación de miembros familiares o no, estrategia asociada en muchas ocasiones con la subsistencia económica (Torrado, 1980). Entre los hogares cuyos estudiantes asisten a escuelas estatales también se observa una mayor proporción de jefes de hogar jóvenes.

Los hogares cuyos miembros asisten a establecimientos educativos estatales presentan una mayor incidencia de inseguridad de tenencia (declaran ser propietarios del inmueble y no haberlo escriturado). El porcentaje de hacinamiento moderado se triplica entre los hogares cuyos hijos asisten a escuelas estatales versus los de privada con cuotas altas. Si, en cambio, se observan los indicadores asociados a viviendas de mayor calidad o categoría, es más alto el porcentaje de hogares que poseen cochera o acondicionador de aire en los segmentos educativos privados.

La vinculación entre el segmento educativo y el quintil de ingresos per cápita del hogar es muy estrecha. Cerca del 44% de los hogares cuyos hijos asisten a escuelas estatales se encuentra en el primer quintil (más pobre), en tanto que cerca del 4% corresponden al quinto quintil (más rico). La situación se revierte para los hogares con hijos en escuelas privadas de cuota alta: 4% están en el primer quintil en tanto que el 42% se halla en el 5to quintil. Estos resultados se acompañan de mayores niveles de pobreza entre hogares cuyos hijos asisten al sistema estatal, a la vez que el porcentaje de hogares pobres se reduce de manera marcada a lo largo de los segmentos educativos. La Ley de Engel (Engel, 1857) indica que la proporción del ingreso o del gasto que los hogares asignan a alimentos disminuye a medida que se incrementa su ingreso o gasto. El porcentaje del gasto total de los hogares que se asigna a alimentos y bebidas no alcohólicas en los hogares cuyos niños asisten a establecimientos de gestión estatal es cercano al 30%, en tanto que en los hogares con miembros que asisten a establecimientos privados de aranceles altos, este porcentaje disminuye a cerca de la mitad (14,8%).

En la dimensión laboral, los perfiles son muy diferenciados en cuanto al acceso al mercado laboral (mayor inactividad y mayor desempleo entre los jefes de hogares con alumnos de escuelas estatales). La calidad de acceso (mayor proporción de jefes informales en los primeros segmentos) y los tipos de ocupaciones también se diferencian (mayor relevancia de empleos profesionales o ejecutivos en los segmentos privados, particularmente el de aranceles mayores). Asimismo, en los hogares del segmento estatal se observa una mayor proporción de hogares con más de dos miembros activos, lo que puede estar vinculado a su conformación extendida.

Para tomar en cuenta al hogar en su rol de empleador se incluye un indicador de la erogación de honorarios para personal doméstico. El ítem contempla a las empleadas domésticas, al servicio de cuidado (niñeras), a los jardineros, choferes, etcétera. La brecha que diferencia a los hogares que han realizado este tipo de gastos es de 10 veces: casi uno de cada 3 hogares del segmento privado de cuota alta posee algún tipo de empleo doméstico, en tanto que esto se reduce al 3,4% entre las familias cuyos miembros escolarizados asisten a escuelas estatales.

Cuadro 6. Características socioeconómicas de los hogares según segmento educativo.

Porcentaje de hogares en el segmento que…	Segmentos				Brechas entre segmentos			
	Estatal (E)	Privado Cuota Baja (PB)	Privado Cuota Media (PM)	Privado Cuota Media-Alta (PMA)	PB - E	PM - PB	PMA-PM	PMA - E
CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS								
…tienen 5 miembros o más	44,0	36,0	30,0	19,1	-8,0***	-6,0**	-10,9***	-25,0***
…son hogares extendidos	29,0	22,1	17,8	10,0	-6,8***	-4,3*	-7,8***	-18,9***
… tienen jefatura femenina	44,0	38,5	31,0	31,6	-5,5**	-7,4**	0,5	-12,4***
Edad del jefe de hogar								
Hasta 24 años	2,8	1,1	0,4	0,5	-1,7***	-0,8	0,1	-2,3***
25 a 34 años	20,4	21,0	16,5	14,9	0,6	-4,5*	-1,6	-5,6**
35 a 49 años	47,3	51,6	61,0	64,7	4,3*	9,4***	3,7	17,4***
50 a 64 años	22,2	18,4	18,7	17,8	-3,9**	0,3	-0,9	-4,4**
65 años y más	7,31	7,9	3,5	2,1	0,7	-4,5 ***	-1,3	-5,2***
CARACTERÍSTICAS HABITACIONALES								
… son propietarios de vivienda sin escriturar	36,1	22,6	21,8	9,6	-13,5***	-0,8	-12,2***	-26,5***
… tienen baño y conexión a red pública	65,8	67,1	73,8	84,1	1,3	6,7**	10,4***	18,4***
… no tienen baño de uso exlcusivo	2,9	1,0	0,6	0,3	-2,0***	-0,3	-0,3	-2,6***
… tienen 2 o más baños de uso exclusivo	11,6	23,0	30,4	46,3	11,4***	7,4***	15,9***	34,6***
… tienen más de 2 personas por habitación	35,2	24,5	15,2	11,1	-10,8***	-9,3***	-4,1	-24,1***
… poseen piscina de uso exclusivo	1,4	4,2	7,5	13,2	2,8**	3,3**	5,7***	11,7***
… poseen cochera	25,4	41,4	46,2	43,4	16,0***	4,8	-2,8	17,9***
… poseen acondicionador de aire	39,8	61,5	69,0	75,6	21,6***	7,5**	6,6**	35,8***

Porcentaje de hogares en el segmento que…	Segmentos				Brechas entre segmentos			
	Estatal (E)	Privado Cuota Baja (PB)	Privado Cuota Media (PM)	Privado Cuota Media-Alta (PMA)	PB - E	PM - PB	PMA-PM	PMA - E
INGRESOS DEL HOGAR								
… se ubican en el 1er Quintil del IPCF	43,9	24,3	11,4	3,6	-19,6***	-13,0***	-7,8***	-40,3***
… se ubican en el 5to Quintil del IPCF	3,8	8,4	12,7	42,2	4,6***	4,3**	29,5***	38,5***
Pobreza por ingresos								
… son indigentes	6,8	2,9	1,9	0,2	-3,9***	-1,0	-1,7**	-6,6***
… son pobres no indigentes	34,5	18,8	9,9	2,9	-15,6***	-9,0***	-6,9***	-31,5***
Porcentaje del gasto total asignado a alimentos y bebidas	28,6	24,3	20,4	14,8	-4,3	-3,9	-5,6	-13,8***
CARACTERÍSTICAS LABORALES								
…tienen jefe de hogar inactivo	19,6	16,4	8,3	5,5	-3,2	-8,1***	-2,8	-14,1***
…tienen jefe de hogar desocupado	5,2	3,1	1,9	1,7	-2,1*	-1,2	-0,2	-3,4***
…tienen jefe de hogar ocupado:								
Profesionales / ejecutivos	2,2	9,1	11,2	25,6	6,9***	2,1	14,4***	23,4***
Propietarios pequeñas empresas	1,2	3,8	3,4	5,6	2,5***	-0,4	2,2	4,4***
Formales	29,7	34,8	45,1	40,5	5,0**	10,4***	-4,6	10,8***
Informales	34,2	28,9	28,0	19,3	-5,3**	-0,8	-8,8***	-15,0***
Marginales	7,6	3,9	1,9	1,8	-3,7***	-1,9*	-0,2	-5,8***
…tienen un jefe de hogar ocupado en dos o más empleos	8,9	11,2	11,9	15,9	2,3	0,8	4,0*	7,0***
Cantidad de miembros activos en el hogar (>10 años)								
… no tienen miembros activos en el hogar	3,7	2,6	0,3	0,6	-1,1***	-2,2***	0,3***	-3,1***
… tienen un miembro activo	36,2	32,2	28,7	26,9	-4,1*	-3,5	-1,8	-9,3***
… tienen dos miembros activos	41,4	50,6	57,9	66,1	9,2***	7,4**	8,1**	24,7***
… tienen más de dos miembros activos	18,7	14,7	13,0	6,4	-4,0**	-1,7	-6,6***	-12,3***
Cobertura de salud								
… tienen Plan estatal	44,1	22,4	16,3	7,4	-21,7***	-6,1**	-8,9***	-36,6***
…tienen Obra social	51,4	62,6	66,6	54,3	11,2***	4,0	-12,3***	2,8
…tienen Prepaga	4,4	15,0	17,1	38,3	10,6***	2,1	21,2***	33,9***
… tienen servicio doméstico	3,4	10,2	14,0	31,9	6,8***	3,8*	17,9***	-28,5***

Notas: La diferencia del indicador entre los segmentos indicados en el encabezado es estadísticamente significativa a un nivel del: ***1%, ** 5%, * 10%. Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

Los indicadores analizados hasta aquí muestran la fuerte vinculación de los segmentos educativos con las condiciones socioeconómicas de los hogares. Para Tiramonti (2022) las desigualdades trascienden la dimensión socioeconómica y se reflejan en diferencias culturales. La asociación entre el nivel educativo alcanzado por padres e hijos es uno de los ejes más fuertes de esta vinculación; la falta de movilidad intergeneracional en cuanto al máximo nivel educativo alcanzado. El clima educativo de los hogares (promedio de años de educación de los miembros adultos del hogar) es menor entre los que envían a sus hijos a escuelas estatales que entre aquellos que los escolarizan en privadas. Pero también se observan diferencias dentro de los segmentos privados.

Si bien es difícil encontrar indicadores adecuados para operacionalizar la cultura, pueden lograrse ciertas aproximaciones[12] a partir de los datos disponibles en la ENGHo. Se observan brechas relevantes en muchos de los conceptos analizados: el porcentaje de hogares que realizó la compra de libros no escolares es tres veces más alto entre los hogares del segmento de escuelas privadas con cuotas altas que entre los hogares cuyos miembros escolarizados asisten a escuelas estatales. Algo similar ocurre con la compra de diarios y revistas.

Cuadro 7. Características culturales de los hogares según segmento educativo.

Porcentaje de hogares en el segmento que…	Segmentos				Brechas entre segmentos			
	Estatal (E)	Privado Cuota Baja (PB)	Privado Cuota Media (PM)	Privado Cuota Media-Alta (PMA)	PB - E	PM - PB	PMA-PM	PMA - E
Clima educativo								
… tienen clima educativo Muy Bajo o Bajo	58,1	34,6	23,7	9,1	-23,5***	-10,9***	-14,6***	49,0***
… tienen clima educativo Muy Alto	3,0	12,2	13,8	39,1	9,1***	1,7***	25,3	-36,1***
Viajes	2,4	7,1	8,7	15,5	4,7***	1,6***	6,8	-13,1***
… realizaron viajes al interior del país	1,7	3,7	5,1	10,0	2,0***	1,3**	5,0	-8,3***
… realizaron viajes al exterior	0,8	2,1	3,7	7,5	1,3***	1,5*	3,9	-6,7***
… pagaron un hotel	2,8	3,4	7,4	12,1	0,6***	4,1	4,7***	-9,4***
Espectáculos								
… asistieron al cine o teatro	5,0	9,0	8,9	14,8	4,0***	-0,2**	5,9	-9,8***
… asistieron a espectáculos deportivos	1,4	2,9	3,2	2,0	1,5	0,3*	-1,2	-0,6
Compraron libros no escolares	7,4	10,0	14,8	21,7	2,6***	4,8*	7,0**	-14,3***
Compraron revistas	2,3	3,8	6,6	13,2	1,5***	2,8	6,6*	-10,8***
Salieron a comer o compraron comida hecha	53,3	65,0	75,6	83,7	11,7***	10,7***	8,1***	-30,5***
…salieron a comer	24,3	37,8	44,7	61,7	13,5***	6,9***	17,0**	-37,4***
…compraron comida	43,7	51,7	61,6	68,1	8,1***	9,9***	6,5***	-24,4***

Notas: La diferencia del indicador entre los segmentos indicados en el encabezado es estadísticamente significativa a un nivel del: ***1%, ** 5%, * 10%. Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

e. Acceso a otras prestaciones básicas

Kaztman (2021) sostiene que la fragmentación ocurre por la disminución en la interacción entre personas de distintos orígenes socioeconómicos, y la consecuente imposibilidad de establecer una identidad común. El Cuadro 8 presenta un conjunto de indicadores que permiten una aproximación a ámbitos de acceso a salud, a seguridad, a esparcimiento, a transporte. Se interpreta la realización de pagos por estos conceptos como una forma de acceso a través del sector privado. En la mayor parte de estos indicadores se percibe la correlación entre acceder a la educación de los miembros escolarizados del hogar a través del sector privado y el acceso a otros servicios de igual manera.

El último indicador que se presenta en el Cuadro 8 se conforma mediante la suma de accesos de los hogares a prestaciones básicas a través del sector privado. Las dimensiones analizadas tratan de vincularse a los ámbitos de acción social que define Kaztman a través de 5 indicadores: (1) al menos un miembro asiste a un establecimiento educativo privado, (2) al menos un miembro del hogar tiene prepaga, (3) en el hogar tienen al menos un auto, (4) en el hogar pagan seguridad privada y (5) en el hogar pagan un club social o deportivo.

Por construcción, los hogares de los segmentos privados al menos acceden a la educación a través del mercado. Se observa que, cuanto mayor la cuota del establecimiento privado que eligen, mayor es la cantidad de otras prestaciones a las que acceden de manera privada. Un 53% de los hogares cuyos hijos asisten exclusivamente a establecimientos educativos de gestión estatal no acceden a ninguna de estas prestaciones básicas a través del mercado.

Cuadro 8. Acceso a servicios de los hogares según segmento educativo.

Porcentaje de hogares en el segmento que…	Segmentos				Brechas entre segmentos			
	Estatal (E)	Privado Cuota Baja (PB)	Privado Cuota Media (PM)	Privado Cuota Media-Alta (PMA)	PB - E	PM - PB	PMA-PM	PMA - E
Educación								
…tienen alumnos de educación supérior o universitaria que asisten a								
Un establecimiento estatal	85,2	76,9	76,4	62,0	-8,2	-0,5	-14,5	-23,2*
Salud								
…tienen al menos un miembro con cobertura de salud	70,7	86,6	91,6	96,9	16,0***	5,0**	5,3***	26,2***
…tienen al menos un miembro con obra social	63,1	72,5	76,4	62,4	9,3***	3,9	-14,0***	-0,7
…tienen al menos un miembro con prepaga	6,0	17,2	22,0	43,4	11,1***	4,8*	21,4***	37,4***
…realizaron pagos por cobertura de salud	7,2	15,2	26,1	35,3	8,0***	10,8***	9,3**	28,1***
Esparcimiento								
…realizaron pagos por cuota de club social y deportivo	11,3	15,8	28,5	37,7	4,5**	12,6***	9,3**	26,4***

Porcentaje de hogares en el segmento que…	Segmentos				Brechas entre segmentos			
	Estatal (E)	Privado Cuota Baja (PB)	Privado Cuota Media (PM)	Privado Cuota Media-Alta (PMA)	PB - E	PM - PB	PMA-PM	PMA - E
Seguridad								
…realizaron pagos por seguridad privada	0,4	2,3	3,7	7,8	1,9***	1,4	4,1**	7,4***
…realizaron pagos por seguros (automotor, vivienda, etc)	35,7	43,9	64,3	79,3	8,2***	20,4***	15,0***	43,6***
Transporte								
…no tienen acceso a un auto	59,9	39,9	26,9	14,1	-20,0***	-13,0***	-12,8***	
…tienen un auto	36,7	50,7	59,2	70,2	14,0***	8,5**	11,0***	33,6***
…tienen dos o más autos	3,4	9,4	13,9	15,7	6,0***	4,5**	1,8	12,2***
…tienen camioneta	9,3	12,7	13,6	13,8	3,4**	0,9	0,3	4,5**
…tienen moto	27,0	16,9	13,2	8,6	-10,1***	-3,6*	-4,6**	-18,4***
…realizaron pagos de boletos o abonos de transporte público	58,6	58,5	67,7	67,6	-0,2	9,3***	-0,1	9,0***
…realizaron pagos de taxi, remis, charter, combi	10,8	12,2	12,8	15,6	1,4	0,6	2,8	4,9**
Acceden a salud, educación, seguridad, esparcimiento y transporte a través del mercado								
…no acceden a ninguno de estos a través del mercado	53,2	0,0	0,0	0,0	-53,2-	0,0-	0,0-	-
…acceden a uno a través del mercado	35,4	31,8	19,4	8,1	-3,6	-12,4	-11,4	-27,3***
…acceden a dos a través del mercado	9,7	47,4	42,6	33,4	37,7***	-4,9	-9,1	23,7***
…acceden a tres a través del mercado	1,6	14,7	30,5	36,7	13,1***	15,8	6,2	35,1***
…acceden a cuatro a través del mercado	0,1	5,8	6,4	19,3	5,7***	0,6	13,0	19,2***
…acceden a todos a través del mercado	0,0	0,3	1,1	2,5	0,3	0,8	1,4	2,5**

Notas: La diferencia del indicador entre los segmentos indicados en el encabezado es estadísticamente significativa a un nivel del: ***1%, ** 5%, * 10%. Fuente: Elaboración propia a partir de ENGHo (2017/8).

Consideraciones finales

Este documento presenta un análisis original de la segmentación educativa valiéndose de la información provista por el gasto educativo de los hogares en conjunción con el sector de gestión de los establecimientos a los cuales asisten sus miembros escolarizados. La segmentación en la educación básica de Argentina se estudia desde el enfoque AVEO (Kaztman, 2021), un enfoque relacional que integra los niveles microeconómico y macrosocial. Este enfoque se presenta como el ámbito ideal para problematizar la segmentación educativa, en particular en lo que refiere al acceso a la educación de los hogares en distintas posiciones de

la escala social a través del mercado o del estado, como formas de alcanzar oportunidades de movilidad social. Su principal desventaja consiste en la poca difusión que ha tenido desde su desarrollo, particularmente en el campo educativo, debido a que su foco se encuentra en la vulnerabilidad social, concepto que ha sido desplazado por otros enfoques más difundidos actualmente. En este sentido, puede mencionarse al enfoque de las capacidades de Amartya Sen (1999), que se focaliza en las capacidades de las personas y en su agencia[13].

La estrategia metodológica empleada en este estudio consiste en utilizar los gastos en educación privada (cuota promedio por estudiante) para acceder de manera indirecta a la diversidad de la oferta educativa privada, distinguiendo entre escuelas de cuotas bajas, medias y medias-altas. Su principal limitación es que no permite avanzar en la distinción de circuitos dentro de la educación de gestión estatal, a la que asisten los miembros de 2 de cada 3 hogares argentinos. En este estudio tampoco se examina la heterogeneidad interna de los segmentos, análisis que se deja para futuras extensiones.

El estudio del gasto educativo muestra que los hogares dedican una proporción muy variable de sus gastos totales de consumo a la educación de sus miembros escolarizados. Esta variabilidad se refiere a la importancia del presupuesto asignado, pero también a los rubros que se eligen. Los hogares que no pagan un establecimiento educativo privado les asignan mayor importancia a los cursos de idioma extranjero o de apoyo escolar. Sin embargo, la proporción del presupuesto que los hogares asignan a bienes y servicios educativos complementarios es similar (3% de sus gastos totales) en todos los segmentos.

Los resultados presentados muestran la alta correlación de los segmentos educativos construidos con la situación socioeconómica de los hogares, evaluada en múltiples dimensiones. Además, se presenta evidencia sobre la relevancia de los segmentos en términos de indicadores que buscan aproximar las características culturales de los hogares. En particular, se observa que los hogares cuyos miembros adultos tienen un mayor promedio de años de educación tienden a concentrarse en los segmentos de educación privada de cuota más alta, en tanto que los hogares que educan a sus niños en escuelas de gestión estatal presentan promedios más bajos. Si bien son solo aproximaciones, el análisis de indicadores vinculados al acceso de los hogares a bienes y servicios culturales abona la idea de fragmentación educativa.

En el marco del enfoque AVEO, se presenta evidencia que sugiere que las familias que educan a sus hijos en establecimientos del sector privado tienden a elegir al sector privado como proveedor de otras prestaciones básicas. Se observa que la mitad de los hogares cuyos hijos asisten a escuelas estatales no acceden a ninguna prestación de manera privada, es decir, no interactúan con personas que acceden a estas prestaciones de manera privada ni en la escuela, ni en un hospital público, ni en un colectivo o tren, ni en un club de barrio. A medida que se generaliza esta tendencia, mayor es la brecha entre distintos sectores de la sociedad, potenciando las desigualdades. El proceso se produce con ritmos diferentes para el territorio nacional: en la Ciudad de Buenos Aires más de la mitad de los hogares acceden a la educación a través del sector privado. Así, la educación estatal no es de incumbencia directa para la mayor parte de los hogares, y por lo tanto no es ámbito inmediato de su interés.

De esta manera, la evidencia estadística provista no solo respalda la existencia de segmentación educativa, sino que también permite vincularla con procesos más amplios en otras dimensiones que se corresponden a una misma lógica compleja y que llevan a la cristalización de las desigualdades en nuestro país.

Referencias

- Botinelli, L. (2017) "Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina", *Revista Sociedad*, 37, pp. 95-111.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017) *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Serie Macroeconomía del Desarrollo: CEPAL.
- Duclos, J.Y. y Araar, A. (2006). *Poverty and Equity: Measurement, Policy and Estimation with DAD*. NY: Springer. URL: http://www.idrc.ca/openebooks/229-5/.
- Engel, E. (1857) Die Productions - und Consumptionsverhaeltnisse des Koenigsreichs Sachsen. Zeitschrift des Statistischen Bureaus des Koniglich Sachsischen Ministeriums des Inneren, Number 8 und 9.
- EUROSTAT (2003) A short guide to the educational expenditure. Office for Official Publications of the European Communities.
- Formichella, M.M. (2010) "Equidad educativa en Argentina: Análisis desde la perspectiva de los resultados educativos" en *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, pp. 583- 604.
- INDEC (2021) Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares 2017-2018. Informe de gastos.
- INDEC (2019) COICOP Argentina. Adaptación nacional de la clasificación de consumo individual por finalidad. Notas metodológicas y explicativas. Noviembre 2019.
- Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica de la educación durante la pandemia por COVID-19, en Propuesta Educativa, 31 (57), pp. 12- 30.
- Judengloben, M., Arrieta, ME. y Falcone, J. (2003) *Brechas educativas y sociales, un problema viejo y vigente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Kaztman, R. (2021) *Vulnerabilidad Social. Su persistencia en las Ciudades de América Latina*. Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales. Santiago: RIL Editores.
- Kaztman, R. (2018) "Reflexiones en torno a las metástasis de las desigualdades en las estructuras educativas latinoamericanas", *Cad. Metrop., São Paulo*, 20, (43), pp. 823-839. http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4309
- Kaztman, R. (2001) "Seducidos y Abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos", *Revista de la CEPAL*, 75. URL:https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10782
- Morduchowicz, A. (2002) *El financiamiento educativo en Argentina: Problemas Estructurales, soluciones coyunturales*. IIPE-UNESCO, Sede regional Buenos Aires.
- Moser, C, (1998), "Reassessing urban poverty reduction strategies: The asset vulnerability framework", en *World Development*. *Washington, The World Bank*, 26(1), pp. 1-19.
- Narayan, D. y Petesch, P. (2007) "Agency, opportunity structure and Poverty Escapes" en Narayan, D. y Petesch, P. (Eds) *Moving out of poverty*. Vol. 1: Cross Disciplinary Perspectives on Mobility, Palgrave MacMillan and World Bank.
- Robeyns, I. (2018) "Equidad y Justicia" en Deneulin, S., Clausen, J. y Valencia, A. (eds.) *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el desarrollo humano en América Latina*. Buenos Aires: Manatial.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. Síntesis de datos destacados.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Susini, S., Macció, J. y Falcone, J. (2021) "Hacia la construcción de un mapa socioeducativo de la Ciudad de Buenos Aires: un ejercicio a partir del análisis territorial del ISSAP", *Revista Población de Buenos Aires*, 30, pp. 34-49.
- Tedesco, J.C. (2012) *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (coord.), Perazza, R. y Vaillant, D. (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El*

reto de la inclusión escolar. Estudios de Políticas Inclusivas. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Tiramonti, G. (2022) "Retomando el concepto de fragmentación educativa" Disponible en: https://www.ecys.flacso.org.ar/post/retomando-el-concepto-de-fragmentaci%C3%B3n-educativa
- Tiramonti, G. (2003). De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo, Mesa «Nuevas configuraciones en Educación Secundaria: sujetos y escuelas en tiempos de cambio», Serie "Encuentros y Seminarios", pp.95-100.
- Torrado, S. (1980) "Estrategias familiares de vida en América Latina: La familia como unidad de investigación censal" (Segunda parte). Notas de Población, CEPAL, pp.55-105.
- UIS-UNESCO (2018) Measuring Household Expenditure on Education. A Guidebook for designing household survey questionnaires. LSMS GUIDEBOOK.

Apéndice metodológico

- La ENGHo implementa una metodología con base en replicaciones para el cálculo de los errores muestrales, un conjunto de ponderadores que se utilizan para corregir los errores estándar acorde al diseño de la muestra. Empleando el software STATA 15, se utilizaron las réplicas provistas en la base usuaria de la ENGHO 2017-18 para estimar la significancia estadística de las brechas entre segmentos. Se calculan cuatro diferencias de proporciones: la brecha entre extremos, y tres diferencias de proporciones entre segmentos contiguos.
- Debido a que se realizaron 316 comparaciones de proporciones, se utilizó aquí el criterio de Bonferroni para ajustar los niveles de significancia por la cantidad de contrastes realizados (5%/316=0.015%). Un 55,4% de tales pruebas rechazan la hipótesis nula. Del total de pruebas que verifican las diferencias entre la incidencia del indicador para el segmento Estatal versus el Privado de cuota media alta, el 83,5% resultó estadísticamente significativa. De las pruebas que verifican la significancia de la brecha entre Estatal y el segmento de cuota más baja, un 65,8% rechazó la H0. Esto mismo sucedió en 34 y 38% de los contrastes entre los siguientes segmentos privados. Este análisis muestra que las diferencias más significativas en los perfiles de hogares se dan entre los extremos de los segmentos analizados. Pero también es evidencia de que el segmento privado de cuota baja se diferencia significativamente del segmento estatal y de las diferencias internas en los perfiles de hogares dentro del sector privado. La dimensión con mayor cantidad de brechas significativas es la de Ingresos, seguida por la de Acceso a prestaciones.

Notas

[1] Este documento fue realizado en el marco del proyecto de investigación acreditado en la FCE-UCA para 2022-2024, denominado "La segregación educativa en la Argentina urbana: un análisis a partir del gasto de los hogares", a cargo de Jimena Macció y con la participación de Julián Falcone en carácter de colaborador externo. Sitio web: https://uca.edu.ar/es/facultad-de-ciencias-economicas/escuela-de-negocios-uca/la-segregacion-educativa-en-la-argentina-urbana-1

[2] En 2002, Morduchowics señala: *"la consolidación de un sistema segmentado jerárquicamente, con escuelas de gestión pública y privada, con circuitos para ricos y para pobres en cada uno de esos tipos de instituciones escolares (es decir, independientemente del tipo de gestión), que atienden a diversos grupos de acuerdo con su nivel de ingreso y origen sociocultural"* (Morduchowics, 2002:76).

[3] Mientras que la desigualdad distributiva hace foco en la forma en que se distribuye el acceso a recursos u oportunidades, la desigualdad relacional se refiere a las injusticias que surgen de la forma en que se tratan diferentes personas o grupos entre ellos. La justicia relacional consiste en garantizar igual valor moral a las personas. Para muchos autores, actualmente la justicia relacional ha desplazado a la justicia distributiva como preocupación central (Robeyns, 2018).

[4] Los valores de las variables monto y cantidad se encuentran transformados para representar valores mensuales para su análisis en términos anuales (INDEC, 2021).

[5] A pesar de que la encuesta releva los gastos educativos para cada miembro del hogar y permite distinguir gastos educativos que corresponden a individuos que no conforman el hogar, la base usuaria no desagrega esta información por miembro, sino que presenta un total asignado al miembro 0, como los gastos realizados para satisfacer las necesidades comunes del hogar.

[6] Muchas escuelas de gestión privada perciben fondos en concepto de subsidios del Estado, para cubrir costos salariales docentes. Estos fondos pueden ocasionar que las cuotas que cobran tales establecimientos sean menores. Aquí se utilizan los montos efectivos pagados por los hogares en concepto de cuota mensual.

[7] Pautas para fijar los aranceles y contribuciones que podrán percibir las Escuelas Públicas de Gestión Privada de la CABA para el ciclo lectivo 2018 a partir del 1º de junio de 2018.

[8] Se incluyen aquí los hogares con al menos un niño en educación privada que no realizan gastos en educación.

[9] Los alumnos que asisten a un establecimiento de gestión comunitaria/social, que son gratuitos (INDEC, 2021) se han codificado junto a los establecimientos estatales.

[10] Se interpreta habitualmente de esta manera el resultado del indicador que compara el gasto por estudiante contra el PBI per cápita de un país (Morduchowicz, 2002).

[11] La ENGHo presenta información sobre gastos en pesos corrientes. La encuesta tiene diferentes períodos de referencia, debido a que fue distribuida en submuestras a lo largo del año para balancear las cantidades por mes y por estrato. Para la base usuario, el INDEC construye agregados comparables mediante la mensualización de los gastos. Esto implica que no se requiera realizar el ajuste por inflación de los valores (INDEC, 2019).

[12] Fueron medidos a través de la existencia de gastos vinculados a estos conceptos, lo cual implica que no se están midiendo estas actividades cuando no significaron un costo monetario para los hogares, ni tampoco se conoce su frecuencia de realización.

[13] Para el enfoque de las capacidades, la educación es valiosa no solo en su rol instrumental, sino también porque fomenta la potenciación y la redistribución. Sin embargo, no resulta de especial utilidad en este análisis, ya que este enfoque propone una visión integrada de las instituciones, en la medida en que lo relevante es que éstas promuevan las libertades valiosas de las personas.

* Jimena Macció es Doctora en Economía, Universidad de Buenos Aires; Investigadora y docente, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Católica Argentina; Docente; Universidad de Buenos Aires; Miembro de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: jmaccio@uca.edu.ar

** Julián Falcone es Licenciado en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Coordinador equipo de Indicadores Educativos, Estadísticas Internacionales y Publicaciones, Ministerio de Educación, Argentina. E-mail: juliánfalcone@gmail.com

Las escuelas en los clubes: proyectos pedagógicos que forman *personas y deportistas para la vida*

Schools in Clubs: Pedagogical Projects that Train People and Athletes for Life

FRANCO BALAGUER*
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:
Este artículo se desprende de una investigación donde se analizaron los procesos de subjetivación de jóvenes que asisten a la escuela de un club en la ciudad de Córdoba, con el foco puesto en el ciclo orientado en Educación Física y en los usos y apropiaciones de las prácticas deportivas en ese contexto. El objetivo de este artículo es contextualizar históricamente el proceso de instalación de escuelas en clubes en el marco de una dinámica de fragmentación y diversificación educativa, intentando caracterizar el proyecto pedagógico de la escuela donde se realizó la investigación. En términos metodológicos se utilizó un enfoque socio-antropológico, por lo que se emplearon herramientas etnográficas como: entrevistas semiestructuradas, observaciones de campo, análisis de normativa educativa, entre otras. Las conclusiones a las que se arriba tienen que ver con que las escuelas en los clubes hacen un uso diferencial del deporte respecto de las instituciones estatales con orientación en Educación Física, construyendo proyectos pedagógicos con orientación deportiva a partir de: la legitimidad social que poseen estas prácticas en la actualidad, la oportunidad de presentar una oferta educativa distintiva en un marco de la fragmentación y diversificación educativa, y los valores que provee esta práctica a los estudiantes.

Palabras clave: Educación - Fragmentación - Deporte - Educación Física - Subjetividades

Abstract:
This article is derived from an investigation where the processes of subjectivation of young students who attend a club school in the city of Córdoba were analysed, with a focus on the oriented cycle in Physical Education and on the uses and appropriations of sports in that context. The objective of this article is to historically contextualize the process of setting up schools in clubs within the framework of a process of fragmentation and educational diversification, trying to characterize the pedagogical project of the school where the research was carried out. In methodological terms, a socio-anthropological approach was used, for which ethnographic tools were used such as: semi-structured interviews, field observations, analysis of educational regulations, among others. The conclusions reached have to do with the fact that the schools in the clubs make a differential use of sport with respect to state institutions with a Physical Education orientation, building pedagogical projects with a sports orientation based on: the social legitimacy that these practices have currently, the opportunity to present a distinctive educational offer within a framework of educational fragmentation and diversification, and the values that this practice provides to students.

Keywords: *Education - Fragmentation - Sports - Physical Education - Subjectivities*

Recibido 6 de mayo 2023 | Aceptado el 17 de junio de 2023

Cita recomendada: Balaguer, F. (2023), "Las escuelas en los clubes: proyectos pedagógicos que forman *personas y deportistas para la vida*", 32 (59), pp. 139 - 152.

Artículos

Jóvenes investigadores

Introducción

En la ciudad de Córdoba, una de las grandes urbes argentinas con características singulares en su entramado social, cultural y educativo, transcurre un fenómeno novedoso como es el impulso por parte de clubes deportivos de propuestas educativas formales. Esto debe ser entendido como parte integral de un proceso social más amplio de expansión, privatización y fragmentación educativa que se presenta, con especial énfasis, en las grandes ciudades de Argentina. En ese sentido, el proceso de incursión de las instituciones deportivas en el campo educativo en las últimas décadas, obliga a pensar la articulación de dos campos con lógicas propias asumiendo que los clubes decidieron albergar y promover una diversificación de sus actividades más allá de lo estrictamente deportivo.

Este trabajo está estructurado en tres apartados: en el primero, se describe brevemente el proceso de creación del Club Deportivo el Ceibo (CDC) y del Instituto Educativo el Ceibo[1] (IEC), se indaga sobre el ideario del proyecto y las disputas que se dieron en ese marco; en el segundo, se revisa la incursión de clubes afiliados a la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) en el sistema educativo y las tensiones entre el campo educativo y el deportivo y; en el tercero, se recuperan las bases del proyecto pedagógico a partir del diálogo con directivos y docentes de espacios curriculares del ciclo orientado en Educación Física (EF), el análisis de las narrativas que la institución presenta en su sitio web y redes sociales y las observaciones de campo.

El foco analítico durante este artículo se ubica sobre la escala cotidiana escolar, comprendiendo lo cotidiano como algo dinámico, conflictivo y multiforme, no como una rutina inmutable (Rockwell, 2018), es decir, no pensando lo cotidiano como espacio "micro" o representativo de tendencias generales, sino como zona de nexos concretos entre diferentes escalas y dimensiones que muestra las condiciones y límites al interior de las cuales se configuran los cotidianos particulares (Achilli, 2013). Algunos de los interrogantes que orientan el desarrollo de este artículo son: ¿Qué características singulares asume en este caso la "fusión'' entre la escuela y el club?; ¿qué sentidos y usos de las prácticas deportivas se buscan instaurar en esta escuela?; ¿qué características posee el proyecto pedagógico de esta escuela?

El deporte en el centro de la escena

Pensar la subjetivación en términos productivos implica reconocer y poner en diálogo los diversos discursos que se presentan dentro de una institución. El CDC se encuentra en la zona norte de la ciudad de Córdoba, en uno de los barrios de mayor superficie en la actualidad. En un túnel que se encuentra ingresando al barrio, se divisa un mural con el escudo del club y una leyenda escrita debajo: "*Aguante y pasión*". Este barrio surgió hacia finales del siglo XIX, favorecido por el paso del ferrocarril. La mayoría de los clubes argentinos fueron fundados a principios del siglo XX por trabajadores que decidieron conformar asociaciones donde se fomentaran distintos deportes, especialmente el fútbol. En un principio, el CDC se planteaba prestar los servicios solo a sus asociados ferroviarios, pero con el correr de los años, el crecimiento de la institución exigió ampliar la participación a la comunidad, la que devino en una característica identitaria que la propia entidad refuerza, observable en uno de los cuadros que se encuentran al ingresar a la institución: *"Acá no nacen vecinos, nacen hinchas"*.

Pierre Bourdieu definió al deporte como un campo, un espacio de juego constituido históricamente entre instituciones y actores, con leyes de funcionamiento propias, donde se disputan capitales que tienen sentido dentro del propio campo, es decir, autonomía relativa y cronología específica respecto del contexto social donde se inserta. El autor planteó que el fenómeno deportivo y los elementos que lo componen tiene sus principales explicaciones dentro de la propia lógica del campo, identificándolo como un sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones aunque, también, nos invita a ver sus características en relación con otros campos (Bourdieu, 2000). En ese sentido, la creación del IEC por parte del CDC posee particularidades que merecen ser recuperadas a partir de las voces de los actores institucionales. Ana (representante legal) asumió su cargo en el año 2018, convocada por quienes ocupaban la comisión directiva del club en ese momento: *"algo que decían mucho de ellos, el club termina administrando el colegio y el colegio está todo el tiempo desordenado porque el club no puede mantener el ritmo del colegio"* (19 de agosto de 2021).

Los orígenes del proyecto educativo son difusos, primero se crea el profesorado de Educación Física que funcionaba en las instalaciones del club, sin vinculación directa con este, solo hacía uso de las instalaciones y de su nombre. Alrededor del año 2010,

> *"La institución IEC se crea como una guardería de los hijos de los jugadores de básquet profesional, empezó como jardín hasta que realmente se institucionalizó, tomó nombre y tuvo el jardín, porque antes era maternal"* (Ana, 19 de agosto de 2021). Aparentemente, la génesis de esta escuela estuvo vinculada a una demanda de los deportistas y familias socias del club, *"se creó con ese afán de la familia de que su hijo viva la pasión del club. Entonces, en esa pasión, muchas familias comenzaron a presionar al club para que el colegio exista"* (19 de agosto de 2021).

Sin embargo, en la actualidad, la población estudiantil está integrada por: hijos de trabajadores y deportistas del club, hinchas y socios de la institución deportiva y jóvenes que eligen esta propuesta educativa ya que es abierta al público en general más allá de la relación con el CDC, elementos que dan cuenta de una conformación heterogénea.

Para otorgar mayor claridad sobre las interacciones entre el CDC y el IEC, vale la pena realizar una descripción de la distribución, uso y negociaciones que existen sobre los diferentes espacios de los dos establecimientos, con el foco puesto en cómo los sujetos se apropian y disponen de estos. El club abarca una manzana completa del barrio, en la cual también funcionan los cuatro niveles educativos. El nivel inicial posee su propio ingreso por una de las esquinas, el nivel primario funciona en otra de las esquinas del club, posee ingreso propio y se ubica detrás de una de las tribunas de la cancha de fútbol. El nivel secundario y el superior utilizan las mismas aulas y oficinas, pero en horarios distintos, ubicándose detrás de otra tribuna. La conexión entre los niveles se realiza a través de diferentes espacios del club, como el caso entre nivel secundario y primario donde, para acceder, se circula por dos de las tribunas. El ingreso a la escuela secundaria[2] se efectúa por un portón que se encuentra contiguo al ingreso a la sede del club. En base al trabajo de campo realizado, se observa el uso indiferenciado entre el ingreso a la sede del club y la escuela secundaria, porque a través de ella los alumnos se dirigen a las clases de EF, al natatorio y al gimnasio. Este uso cotidiano de los espacios aparece como una preocupación para Octavio (docente) quien comenta, durante un diálogo informal, que el tránsito es un gran problema ya que *"el club debería mover la sede a otro lugar para dejarle a la escuela secundaria toda esta sección y que los chicos se muevan libremente, hay que hacer una revisión de infraestructura y priorizar la unidad educativa"* (1 de Septiembre de 2021).

Cada vez que pasan por allí, los alumnos deben hacerlo acompañados por algún adulto responsable: las autoridades de la escuela no quieren que se *crucen con gente externa*.

En una conversación con Juan, (portero del club) éste comenta que antes era *un despelote* esa zona, ya que los padres de la escuela tenían que pagar las cuotas en el mismo lugar donde lo hacen los socios del club. La separación de cajas a nivel administrativo aparece como un elemento clave a la hora de la gestión, tal como lo expresa Ana: "*algo que lo venía viendo, pero que en realidad la gente de la administración del club era resistente a ceder, que el colegio tenga una caja propia. Vos si no separas, vas a tener quilombo siempre. Entonces la visión era, ¿cómo hacemos para sacar el colegio del club?"* (19 de agosto de 2021). *Sacar* la escuela del club no solamente tiene relación con una faceta administrativa, sino también vinculada a las normas y significados que construyen las familias y los estudiantes respecto de la institución escolar ya que, retomando nuevamente a Ana:

> *A medida que el colegio va haciéndose más grande, las normas institucionales educativas tienen que mantener ese resguardo de escuela, entonces, ahí, la verdad, que costó mucho separar esa necesidad de las familias de la escuela, de tomar partido por la escuela, o sea, y por el club. Viste que el hincha es muy de criticar, comentar, porque es parte de la pasión del fútbol, de la lógica deportiva, y en la escuela no puede suceder lo mismo. En realidad es muy importante pensar que la escuela no es un club, la escuela no es un club* (enfatiza), *entonces, en esta comunidad tan particular donde los padres son fanaaaticos, también son fanaaaticos por lo que hacía el colegio, entonces, todo lo que hacía o no hacía el colegio era lo mismo que hacía o no hacía el club* (19 de agosto de 2021).

La cotidianeidad institucional, en este caso, responde no solo a la lógica del campo educativo, sino que se encuentra en constante diálogo con la lógica del funcionamiento del club y, por correlato, con la del sistema deportivo tal como plantea Julián (docente):

> *"club grande, con muchas actividades deportivas y eso se baja la línea en forma totalmente vertical, no vertical en el sentido de autoritario, vertical en el sentido de lo macro a lo micro y bueno, recae todo eso"* (1 de Septiembre de 2021).

En esa línea, las configuraciones cotidianas de esta cultura escolar y del sentido de educar están permeadas por la convivencia de dos lógicas diferentes siendo que el club, como institución deportiva, le otorga un significado divergente a la razón de ser de la propuesta educativa en base a su pertenencia a otro campo donde entran a jugar capitales e intereses ajenos al campo educativo. Así es que aparece una tensión por el grado de institucionalización y la lógica normativa específica del sistema educativo, dándose un proceso de diferenciación desde lo escolar. La infraestructura y la vida cotidiana, en esa materialidad, es lo que se disputa, junto con la administración financiera.

¿Currículum deportivo?

La enorme popularidad del fútbol en Argentina ha convertido a los clubes en instituciones de gran relevancia social y cultural en los últimos cien años, teniendo la capacidad de movilizar intereses, relaciones e identidades colectivas (Gruschetsky, 2015). El CDC se caracteriza por tener al fútbol profesional como el deporte de mayor relevancia en la institución. La pasión y rivalidad que despierta esta identificación de sus socios y espectadores queda expuesta en un cartel que se encuentra en la puerta de ingreso a la sede central del club que expresa: *"Queda terminantemente prohibido el ingreso a la institución*

con indumentaria o insignia de otro club". El cumplimiento de esta norma, va más allá de la indumentaria e involucra a los actores de la vida escolar. En un diálogo informal, Juana (empleada del club que se ocupa de regular los ingresos al natatorio) nos comentaba a María (preceptora de curso) y a mí:

> *Ayer tuve que anotar a todo un curso de la secundaria, porque cuando estaban en el vestuario cantaban algo de Quebracho*[2]*, yo les pregunté quién era y nadie se hizo cargo, entonces anoté a todo el curso. Ellos saben que no se puede eso ni entrar con la insignia de otro club, ellos pueden ser del equipo que quieran, pero no venir acá y hacer eso porque algún socio o hincha medio loco se puede enojar* (Nota de campo, 14 de octubre de 2021).

Paradójicamente, en un mundo globalizado donde se puede observar cualquier evento deportivo por la televisión e hinchar por un equipo foráneo, el barrio se ha vuelto a cargar de sentidos esencialistas, es el refugio de lo puro. El barrio, y por correlato el club, son el territorio propio defendidos con radicalidad dentro de la cultura futbolística. Siguiendo el planteo de Mouffe (2011) respecto del antagonismo nosotros-otros, el caso del fútbol argentino sirve para observar cómo se conforman las identidades de los grupos sociales a partir de las exterioridades constitutivas lo cual, en este caso, se sostiene en una pasión considerada legítima: *"En la cultura futbolística la aparición de componentes económicos es disruptiva. Se trata más que nada de una cultura basada en mitos románticos. Aquello del amor por la camiseta, por los colores, por el club, por el equipo, un amor solo igual al materno*" (Alabarces, 2012: 66). En ese sentido es que aparece una tensión entre la cultura futbolística y la cultura escolar, siendo que parte del prestigio del CDC se vincula con esta histórica conformación de identidades que invade todos los espacios del club, incluido el educativo.

Para María, esta característica no se presenta como tensión sino más bien como beneficiosa para los alumnos: *"les gusta porque tienen beneficios, por venir acá al cole tienen beneficios con el club. Ellos automáticamente cuando están acá en la institución son socios, lo único que tienen que abonar es el carnet"* (7 de octubre de 2021). Esta vinculación representa características singulares respecto del modelo educativo tradicional, los estudiantes son incluidos en el CDC como posibles socios por el solo hecho de asistir a la escuela, generándose un novedoso modo de articulación entre una institución educativa y una deportiva. Ahora bien, esta situación se presenta como paradójica ya que los estudiantes, al ser parte de la institución educativa, se ven involucrados en una lógica de prohibiciones explícitas propias del campo deportivo que permean el contexto escolar. Para directivos y docentes, está instalada la idea que

> *Nuestra sociedad está armada así, los clubes tienen ese rol de contención social y demás, y los chicos se identifican, entonces me parece que la escuela en contexto de club, más allá de que sea esta u otra, le otorga un un condimento que hace que los chicos se identifiquen rápidamente, sin necesitar de realizar toda la perspectiva educativa, se identifiquen con la escuela y eso es muy positivo* (Octavio, 1 de septiembre de 2021).

Los clubes en Argentina presentan una característica distintiva respecto de lo que sucede en otros países, a nivel legal se rigen por la figura de asociación civil sin fines de lucro. Este modelo surgió durante el siglo XX desde la propia sociedad civil y *"se caracterizan por un tipo de cultura institucional basada en la sociabilidad, y con poseer estructuras de decisión democráticas, donde fueron y son los socios quienes deciden los destinos de las mismas"* (Gruschetsky, 2015: 8). Los socios son los dueños del club, son quienes eligen una comisión directiva que conduzca la institución por un período determinado. Por efecto, los socios también serían los dueños de la escuela, ya que a nivel estatutario y legal, el

club es el dueño del colegio. Ahora bien, cómo se articula la gestión del CDC con la del IEC es algo que aparece como problemático para Ana ya que:

> *Todos los clubes de AFA y todos los clubes, generalmente de Argentina, por el fútbol profesional si o si cada tres años se hacen elecciones. Entonces qué pasa, esas elecciones cada tres años se presentan listas y cambia la dirección del club . una continuidad de un proyecto pedagógico en una escuela no puede estar a cargo de un cambio de un presidente de un club, porque cada tres años cambiaría* (19 de agosto de 2021).

La gestión de los clubes deportivos ha sufrido grandes transformaciones en la década de los años 90, impulsadas por un cambio de paradigma sociopolítico a nivel local e internacional, el formato de asociaciones civiles sin fines de lucro quedó a un costado para dar paso a las sociedades anónimas con la finalidad de dotar a estas instituciones de manejos empresariales que fueran eficientes y se adaptaran a "los nuevos tiempos". Parte de este impulso tuvo que ver con la instalación del fútbol como espectáculo mediático y masivo, por lo que la lógica de mercado invadió el campo deportivo, produciéndose una creciente profesionalización de los dirigentes, la concesión o tercerización de áreas específicas a otras entidades empresariales y una explosión del marketing deportivo de la mano de la identificación de los hinchas como clientes o consumidores (Daskal y Moreira, 2017). Este proceso no encontró muchas resistencias, en parte porque los clubes se encontraban en crisis a partir de la situación económica nacional, deudas contraídas, caída de la masa de socios y conducciones deficientes, elementos que aparecen con claridad en el discurso de Ana: *"los clubes tienen problemas de plata. No da con pandemia, sin pandemia, como quieras, no da, con administraciones deficientes. Se te va tremendamente y no ingresa como tiene que ingresar"* (19 de agosto de 2021).

Los clubes se conducen a partir de sus disputas políticas internas y en ellos se da la transformación de su identidad o perfil institucional (Daskal y Moreira, 2017). La dirección de la escuela resulta un problema a resolver tanto en los aspectos administrativos como en la organización de su propuesta pedagógica, que incluye factores propios de la lógica del campo deportivo y directrices del campo educacional para ser habilitada como una propuesta formal. Así lo comenta Agustín (director), cuando explicó la recepción de los padres de la escuela respecto al protocolo durante la pandemia de COVID-19 y sus diferencias con el del club:

> *Ahí si tuvimos muchos comentarios por qué sí una cosa y por qué no otra, bueno, ahí nosotros sí tuvimos que responder y pararnos y estar firmes en lo que era, lo que hace la escuela. Nosotros conducimos una escuela, por más que estemos en un club nosotros conducimos la escuela. O sea, funcionamos dentro de las instalaciones del club, pero académicamente como una institución escolar* (20 de agosto de 2021).

A grandes rasgos podríamos diferenciar aquellas escuelas que pertenecen a instituciones afiliadas a AFA, como es el caso del CDC, y aquellas que no lo están. Los clubes afiliados que cuentan con escuelas reciben, de parte de AFA, un aporte económico mensual como soporte para afrontar gastos. En el caso del IEC, no expresaron el monto o porcentaje de este aporte, pero sí transmitieron que era mínimo y que no significaba en absoluto un estilo de subvención como realiza la provincia a algunas escuelas privadas y confesionales. A su vez, plantearon que desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba tienen la posición de no subvencionar a este tipo de escuelas, situación que aparentemente descansa en una tensión con los clubes tal como expresa Octavio: *"desde el Ministerio tienen la postura que las escuelas de los clubes no deben recibir subvención, porque redirigen los fondos al club"* (1 de septiembre de 2021).

En esa línea, en el año 2014 se fundó CEAFA (Complejos Educativos de la Asociación del Fútbol Argentino) como proyecto que nuclea a los clubes con escuelas y *"tienen características propias y comunes, no compatibles con otros colegios públicos de gestión estatal o privada"*[4]. Estas características comunes tienen relación con entender al deporte como factor determinante en sus idearios institucionales que, junto a la educación, son un medio para *"fomentar valores sociales y culturales en los niños y adolescentes de hoy. De esta manera, CEAFA deja de lado la rivalidad futbolística y estimula la igualdad social en la diversidad; la solidaridad; la tolerancia; la responsabilidad; la libertad; la empatía y el respeto"*[5]. Ahora bien, queda claro que la institucionalidad otorgada por parte de AFA a este tipo de escuelas no está acompañada por un aporte económico significativo, por lo que éstas funcionan al igual que una escuela privada sin subvenciones, teniendo un costo alto la cuota mensual y, por lo tanto, apuntando a un fragmento de la sociedad que puede abonarlo y que se interesa por el proyecto pedagógico.

En el año 2019 y en el 2021, directivos del IEC hicieron viajes a Buenos Aires para conocer proyectos de otras escuelas de clubes para realizar torneos deportivos y diferentes actividades de forma conjunta. Agustín me comentaba, al regresar del último viaje, que

> *"lo de CEAFA no se ha movido mucho, desde AFA no han hecho nada al respecto, pero más allá de eso nosotros vamos a buscar articular cuestiones con estas escuelas, porque el año que viene la idea es juntarse, que vengan ellos para acá y nosotros ir para allá, hacer torneos y otras cosas juntos"* (20 de agosto de 2021).

Estos viajes se realizan con el objetivo no solo de conocer y comparar los proyectos pedagógicos sino también de *medirse* en términos del rendimiento deportivo de los alumnos, como queda expuesto en palabras de Octavio:

> *"cuando fuimos en 2019 a Tabaquillo y Aguaribay*[6]*, vimos que estos clubes cuentan con gran infraestructura, pero no notamos un proyecto superador en términos pedagógicos. Además, cuando competimos no nos fue mal, les ganamos en algunos deportes, por lo que la formación deportiva de acá está bastante bien"* (1 de septiembre de 2021).

La instalación de la propuesta pedagógica dentro del club y su formación enfocada en el deporte conforman núcleos de sentido producidos *"mediante una asociación fuerte y de mimetización entre las instituciones y sus contextos de referencia. Así, hay una imbricación compleja entre las escuelas y sus proyectos, que habilitan a que diferentes prácticas se definan en contacto con los entornos que resultan valiosos para esos grupos"* (Ziegler, 2011: 163). Por lo tanto, más allá del ejercicio de comparación posible que se produce en estos viajes, también aparecen como claras referencias de prestigio, como espejos donde se mira la institución y sus actores, como espacio de posicionamiento en el campo educativo de acuerdo a intereses y reconocimientos. Así lo expresa Ana: *"si vos visitas Aguaribay hoy, vos entras a Aguaribay, primero, no ves un chico gordo en dos mil quinientos alumnos, segundo, todos hacen deporte a la tarde y se van a las ocho de la noche del club"* (19 de agosto de 2021)[7].

El IEC tuvo, en base a la dificultad de conducirlo desde el club, diferentes perfiles a partir de los profesionales que ocuparon cargos de gestión. Las actuales direcciones de niveles y representación legal parecen estar en la misma sintonía, otorgándole una centralidad a la orientación deportiva de la institución y reconociéndola como una escuela privada, ya que antes:

> *Era una escuela que, a ver, pañuelos verdes, manifestaciones, paros, todo el tiempo conflicto. Entonces, en la mesa chica* (del club) *las directoras los tenían al plato, todo era problema, como es una escuela estatal hoy, faltaban los docentes. Y el tema de por qué una escuela inclusiva pero no una escuela con deporte. El primer fundador fue un presidente que tuvo la visión de mirar una escuela que sea bilingüe, con deporte a la tarde* (Ana, 19 de agosto de 2021).

El deporte ocupa un espacio relevante en el ideario institucional actual, con la proyección de extender la jornada simple a doble para aumentar el tiempo que los alumnos permanecen en la escuela a partir de ofertas deportivas y de idiomas extracurriculares. En ese sentido, la prolongación de la jornada se acompaña con un currículum cargado de actividades que, por un lado, proporcionan experiencias múltiples y enriquecen el capital social y, por otro lado, busca colonizar el tiempo de los estudiantes intentando afrontar los procesos de desinstitucionalización (Ziegler, 2011). En este caso, la intención no radica exclusivamente en extender la jornada escolar, sino en articularla con los intereses y preocupaciones del club tal como explica Ana:

> *"nosotros usamos mucho el viví, sentí y aprendé el deporte, pero porque lo ideal es que vaya, salga del colegio y se vaya a hacer básquet o fútbol, que el club hoy esté medio rengo en aportes deportivos lo que a vos te nutre en el club es que vos estudias en el colegio pero vivís el club"* (19 de agosto de 2021).

Algo que constantemente busca ser resaltado por los actores institucionales es la diferencia entre el IEC y el resto de las ofertas educativas privadas siendo que, en definitiva, detrás de la conducción hay una asociación civil como en la mayoría de las escuelas privadas. Ahora bien, en el mismo movimiento de diferenciación hay un intento de fortalecimiento de su identidad al compararse con otras escuelas dentro de clubes, apareciendo los niveles de desarrollo deportivo como posible elemento de distinción, aunque con propuestas y objetivos pedagógicos similares.

Siguiendo con la noción de currículum solidario y global (Ziegler *et al.*, 2017), en este caso se puede pensar en un currículum deportivo y global, donde las experiencias de aprendizaje y la relación con los saberes giran en torno a una formación que acerque a los estudiantes a las competencias para las sociedades del siglo XXI: *"ver al deporte como fenómeno cultural y social y que, hoy, es una de las principales economías del mundo de la cual nuestros chicos quedan afuera porque no se lo presentamos"* (Octavio, 1 de septiembre de 2021). El comentario aparece como una crítica a la forma en que se presenta el deporte en el diseño curricular provincial, por lo que en el caso de la propuesta pedagógica del IEC hay un intento de diferenciación de la propuesta oficial del ciclo orientado en EF, el cual refuerza un abordaje socio crítico con énfasis en las problemáticas vinculadas a la salud.

El interés de las familias en estas propuestas educativas se presenta, por un lado, a partir de la revalorización de la EF y de los profesionales del campo pero, también, en base al fenómeno de fragmentación educativa (Tiramonti, 2011) y la interpretación de estas escuelas en los clubes como parte de las ofertas privadas que poseen un mejor nivel académico que las escuelas estatales:

> *"la familia que quiere hacer un seguimiento más personalizado, que quiere poder acercarse a hablar con la institución, que quiere descansar en que se está tratando de hacer lo mejor posible está buscando hoy, como única opción, una propuesta privada"* (Octavio, 1 de septiembre de 2021).

Lo que aparece, como complementario a la significación positiva que construyen las familias sobre el llamado currículum deportivo, es la apropiación que realizan los docentes de la propuesta como diferencial a partir de la importancia dada al seguimiento personalizado y a la posibilidad de acercarse a hablar, entendiendo que la calidad académica no se reduce a lo que se enseña, sino a las condiciones que configuran la experiencia de socialización que propician, al tipo de relaciones y lazos sociales que construyen. En ese sentido, el modo de construir diferencias se desplaza desde el contenido hacia la forma, reconociendo allí la promoción de valores vinculados a una sensibilidad, una afectividad y una estética distinta de aquella por la que transitan los jóvenes de las escuelas estatales (Ziegler *et al.*, 2017). El currículum deportivo no es una prescripción, es una construcción institucional que encarnan los sujetos, lo que demuestra la relevancia de prestarle atención a sus discursos y prácticas para comprender la trama de este trabajo donde se articulan procesos sociales, experiencias cotidianas y construcción de subjetividades.

Formar personas y deportistas para la vida: entre la excelencia académica y el alto nivel deportivo

Las características que asume esta propuesta pedagógica son analizadas a partir de los discursos de sus actores ya que no posee PEI (Proyecto Educativo Institucional, documento donde se especifican principios y fines del establecimiento educativo). En una de las observaciones de campo, observé en la sala de profesores una pizarra con hojas donde se vertían los "aportes" realizados en la última reunión que tuvieron para la redacción del PEI. En un segmento llamado *aportes generales*, dedicado a la recomendación del nivel primario para toda la institución educativa, se postula lo siguiente:

> *"Convertir al IEC en un establecimiento educativo de excelencia académica y de alto nivel deportivo, logrando un desarrollo integral de nuestros estudiantes que les permita desenvolverse con éxito en los desafíos que presenta una sociedad en constante evolución"* (Nota de campo, 28 de octubre de 2021).

La excelencia académica y el alto nivel deportivo son dos núcleos de sentido compartidos por autoridades y docentes de la institución, apareciendo en forma repetida durante sus entrevistas como deseo y proyección a futuro. La organización curricular se vincula con la necesidad de crear alternativas a la escuela tradicional, dado que esta no sería apta para la enseñanza de la competencia con el fin de operar en sociedades globalizadas y en *constante evolución*. En la introducción del diseño curricular local, se enfatiza sobre el abordaje socio crítico desde un enfoque saludable que deben otorgarle escuelas y docentes a los contenidos específicos de la orientación en EF, buscando una

> *"construcción de la socialización y subjetivación de los estudiantes, con eje en un concepto de vida activa, reflexiva, solidaria, participativa y saludable, como una contrapropuesta al comportamiento de carácter consumista, individualista, alienante y sedentario que caracteriza a importantes sectores de la sociedad actual y comprometen su salud"* (Diseño Curricular de Educación Secundaria Córdoba, Tomo 15, 2012: 2).

Ahora bien, en el caso del IEC, el horizonte general parece no estar enlazado con los principios establecidos por el Ministerio local para este tipo de escuelas,

> *"No tenemos el PEI listo, pero el ideal o la visión es, los valores que tenemos como colegio en esto del deporte, la actividad física, la salud, la integración. Como que no tiene*

nada que ver con una orientación en Educación Física, es el agua y el aceite" (Ana, 19 de agosto de 2021).

En este sentido, vale la pena detenerse en la articulación que se presenta, a partir de los discursos institucionales, entre estos dos núcleos de sentido:

a) los estudiantes que realizan deportes de forma competitiva deben dedicarle un tiempo prolongado a los entrenamientos, viajes, competiciones, etcétera. Habitualmente, la institución educativa adapta las obligaciones de estos alumnos en la justificación de inasistencias, recalendarización de evaluaciones, eximición de la clase de EF, entre otros, a costa de una posible baja en el rendimiento académico. Aquí, aparece una tensión entre el deporte y la educación, la cual se hace presente en el imaginario escolar siendo que la institución surge en un contexto deportivo y se plantea transmitir (y apoyarse en) la pasión y la pertenencia al club, un objetivo distinto a que la escuela fomente, contenga y eduque a deportistas de alto rendimiento.

b) los estudiantes que mantienen un buen nivel académico y a la vez son deportistas de alto rendimiento, presentan un particular uso del tiempo que gira en torno a la asistencia escolar, el estudio, los entrenamientos y las competencias, donde la posibilidad de tener tiempo libre, realizar actividades de ocio o sociabilizar por fuera de la escuela y el club quedan relegadas. Es interesante pensar en las subjetividades de estos jóvenes deportistas que dividen su vida entre la educación y el deporte, teniendo que rendir de forma exitosa en ambos espacios a partir de un modelo contemporáneo de gestión de la propia vida como empresa de rendimiento: *"esta es precisamente la novedad del neoliberalismo: la capacidad de producir subjetividades que se configuran según un paradigma empresarial, competitivo y gerencial de la propia existencia"* (Alemán, 2016: 15).

Las características del ideario institucional se encuentran explicitadas en el sitio web y en redes sociales, entendiendo a éstas como dispositivos que establecen una relación entre lo que la escuela quiere comunicar sobre sí misma y la forma en que dichos discursos moldean a la escuela (Ziegler *et al*., 2017). Apenas se ingresa a la página web del CDC -que aloja a la escuela- se presenta, en toda la pantalla, una publicidad del colegio sobre la apertura de la inscripción para el ciclo lectivo siguiente. Al presionar en el vínculo "ver más" se accede a una pestaña donde aparece una imagen con la leyenda: *"Calidad académica, orientación deportiva, natación, educación emocional, educación verde, inglés. Espacios deportivos, club, pileta, complejo deportivo, naturaleza, salones cubiertos dentro de la escuela"*. Luego, al "clickear" sobre las pestañas de los diferentes niveles, se expande otra imagen que incluye la frase *"Probá un nuevo deporte, probá una nueva escuela"* y, junto a ella, diferentes fotografías de elementos deportivos. Cada uno de los niveles de la institución posee una cuenta en las redes sociales Facebook e Instagram. En el perfil de Facebook de la escuela secundaria se encuentra un video sobre la propuesta pedagógica, donde toman la palabra docentes y autoridades junto a deportistas profesionales del club. En éste se expresa:

La educación es lo primordial en la escuela pero, con ella, interactúan las disciplinas del club, sus deportes, sus familias, sus amigos, contagiando con sus colores la pasión en este barrio. La escuela y el club, como una única institución que trasciende en busca de formar personas y deportistas para la vida.

Indudablemente, las narrativas que se difunden apuntan a remarcar la idea de "fusión" entre la escuela y el club, entre la formación de *personas y deportistas para la vida.* El deporte, devenido aquí en *orientación deportiva*, intenta ser el objeto distintivo por ex-

celencia en esta propuesta pedagógica, por lo que la referencia constante al club, sus disciplinas, su infraestructura, su reconocimiento social como entidad deportiva privilegiada, ayudan a fortalecer esta imagen diferenciada de aquellas escuelas estatales que poseen orientación en EF en su ciclo orientado. A su vez, para el club, contar con una escuela le otorga un capital simbólico significativo que le permite posicionarse como un actor distintivo a nivel local.

Ahora bien, cómo se enseña y aprende deporte en la escuela es una de las preocupaciones de investigación que ha dominado el campo de estudios en EF. En estas producciones se plantea la necesidad de tomar con recaudo el proceso de recontextualización del deporte para ser enseñado en la escuela ya que, el deporte escolar, debe diferenciarse del deporte de espectáculo, competencia o trabajo porque, en contextos educativos, no tiene un fin en sí mismo sino que está ligado al aporte que le realice a los estudiantes en términos formativos. También se plantea que los edificios escolares no cuentan con la infraestructura reglamentaria acorde a la enseñanza formal del deporte (Aisenstein *et al.*, 2001). Sin embargo, en la actualidad este tipo de instituciones cuentan con los espacios reglamentarios para realizar deportes formales respetando las normas establecidas. Esta situación es resaltada por los docentes del IEC:

> *"la ventaja fundamental es la infraestructura, en muy pocas escuelas tenemos la posibilidad de contar con los recursos, sobre todo infraestructura, gimnasios, canchas, salón, complejo deportivo, por una cuestión de lo heredado"* (Octavio, 1 de septiembre de 2021).

En este caso, "lo heredado" hace referencia a los espacios deportivos preexistentes con los que cuenta la escuela, pertenecientes al club, condición necesaria en los diseños curriculares de la orientación en EF para cualquier institución que la decida incorporar.

En varias oportunidades, el IEC tuvo dificultades para el uso de las instalaciones del CDC. En el marco de una observación de campo, durante una clase que transcurría en las tribunas de la cancha de fútbol, los alumnos realizaban una tarea sentados en diferentes escalones, mientras Octavio comentaba que el club tiene que hacer una revisión de infraestructura para priorizar la escuela. Durante ese diálogo señala la cancha de fútbol y explica que todas las colchonetas ubicadas en los bordes del campo de juego eran utilizadas por la escuela en diferentes clases de EF y fueron llevadas allí después del golpe de un jugador de fútbol, "*Nunca fueron repuestas*, *pero bueno, el fútbol es el fútbol"* (Nota de campo, 26 de octubre de 2021). Entre la escuela y el club hay una relación de poder encarnada en sus actores, en cómo disponen de sus espacios y construyen sus discursos. Al respecto de la denominada polivalencia táctica de los discursos decía Foucault:

> *Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso transporta y produce poder; lo refuerza pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo* (1998: 123).

La vida cotidiana escolar se solapa y se tensiona con la identidad que construyó, de forma previa, la institución deportiva sobre la que se asienta la escuela. *Lo heredado* se presenta no sólo en base a la infraestructura disponible, sino que también invade elementos específicos del formato escolar como el uniforme, siendo que éste posee no solo las siglas del IEC sino también las del CDC. El aparato normativo es una de las dimensiones que constituye un dispositivo, en este caso la escuela en el club, que habilita la pregunta

sobre el rol de las instituciones en ese cruce de lógicas que modelan subjetividades. En el plano de las instituciones se establece la integración del saber y del poder, donde las relaciones de fuerza se articulan en formas de visibilidad como aparatos institucionales y en formas de decibilidad como reglas (Deleuze, 2015). Una institución implica enunciados y, a la inversa, estos remiten a un medio institucional sin el cual no podrían formarse ni los objetos que surgen en tales localizaciones del enunciado, ni el sujeto que habla desde tal emplazamiento.

Conclusiones

Las escuelas en los clubes, con su *orientación deportiva*, obligan a revisar los documentos curriculares del ciclo orientado en EF para interpelar y acercarse a aquello que acontece en la construcción cotidiana de estas escuelas, en tanto la tensión entre escuela y club (con sus dimensiones organizacional e institucional respectivas) no es similar a la tensión entre proyecto pedagógico y proyecto deportivo en la escuela. La ubicación del deporte como práctica cultural relevante en la educación y socialización de los sujetos y su articulación con las transformaciones socio-urbanas contemporáneas, aunado con los procesos de fragmentación y diversificación educativa, han dado pie a que estas instituciones ofrezcan proyectos pedagógicos orientados al deporte, como signo distintivo en términos simbólicos (y de mercado). A modo de cierre, vale la pena enumerar los sentidos que operan sobre el deporte en el marco de este tipo de propuestas pedagógicas, entendiendo que estos discursos se presentan en el campo de forma heterogénea y disgregada, por lo que el esfuerzo analítico radica en reunir usos y significados comunes:

- **El deporte transmite valores para la vida**. Este sentido aparece ligado a cómo un proyecto pedagógico con énfasis en la formación deportiva les otorga valores distintivos a los jóvenes tales como el esfuerzo, la disciplina, la exigencia, el respeto, la competencia y el rendimiento.

- **El deporte va más allá de una orientación en EF**. Este sentido aparece como una diferenciación institucional entre aquellas escuelas situadas en clubes que plantean un proyecto pedagógico enfocado en la orientación deportiva con aquellas escuelas estatales que solo poseen la orientación en EF en su ciclo orientado.

- **El deporte como objeto de mercado**. Este sentido aparece como una naturalización de la relación entre deporte, industria y trabajo por lo que, la instalación de un proyecto pedagógico con orientación deportiva, le brinda a los jóvenes proyecciones futuras que van más allá de la propia práctica, siendo un fenómeno global con múltiples inserciones locales.

Las escuelas privadas se concentran mayoritariamente en los grandes centros urbanos, siendo los territorios donde más visible se hace el proceso de fragmentación y diversificación educativa contemporánea. Allí es donde se siguen presentando interrogantes sobre el lugar que ocupan las escuelas de los clubes en esta nueva configuración socioeducativa y, más aún, la diferenciación que se plantea entre sus proyectos pedagógicos y los de las escuelas secundarias estatales con orientación en EF. Lo que queda claro, es que estas escuelas forman parte de un entramado complejo y dinámico que permite analizar el actual vínculo entre educación, deporte y subjetividades.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2013) "Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto" en Elichiry, N. (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Ed. Manantial, pp. 33-47.
- Aisenstein, A. Ganz, N. y Perczyk, J. (2001) "El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización", *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Revista Digital, 6, (30), pp. 1-4.
- Alabarces, P. (2012) *Crónicas del aguante: Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Alemán, J. (2016) *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Bourdieu, P. (2000) "Programa para una sociología del deporte", en *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa, pp.173-184.
- Costa, F. (2008) "El dispositivo fitness en la modernidad biológica. Democracia estética, just-intime, crímenes de fealdad y contagio", en *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*.
- Córdoba, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012) Diseño curricular de educación secundaria córdoba, orientación educación física, 2012-2015, tomo 15.
- Daskal, R. y Moreira, V. (2017) *Clubes argentinos: Debates sobre un modelo*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Deleuze, G. (2015) *Foucault*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gruschetsky, M. (2015) "Los clubes son de los socios", en *Pelota de Trapo: Fútbol y Deporte en la Historia Popular*, Alex Ovalle Letelier y Jorge Vidal Bueno (editores), Grupo de Estudios de Historia del Deporte, Santiago de Chile, pp. 4-20.
- Mouffe, C. (2011) *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Rockwell, E. (2018) "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares", en *Cuadernos de Antropología Social*, 47, pp. 21-32.
- Tiramonti, G. (2011) "Escuela media: la identidad forzada", en Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Editorial Homosapiens, pp. 17-34.
- Ziegler, S. (2011) "Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites", en G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, pp. 153-166.
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2017) "Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio", *Revista Páginas de Educación*, 11 (2), pp. 40-60.

Notas

1 Los nombres de las instituciones, como los de las personas entrevistadas, serán preservados por motivos de resguardo de la privacidad y de ética profesional.

2 En el 2021, un grupo de 35 estudiantes comenzó el primer año del ciclo orientado (cuarto), restándole dos años más (quinto y sexto) para ser la primera camada de egresados de esta escuela.

3 Quebracho es otro club de la Ciudad de Córdoba.

[4] Datos extraídos de: https://www.afa.com.ar/es/posts/golazo-de-pizarron, (última vez visitada el 11 de diciembre de 2022).

[5] Idem.

[6] Tabaquillo y Aguaribay son dos clubes de Buenos Aires que poseen sus propias escuelas.

[7] El hecho de rescatar como distintivo la inexistencia de chicos gordos en una institución puede analizarse como parte del actual valor de exhibición que posee el cuerpo, en línea con un dispositivo de corporalidad que crea y elogia los cuerpos jóvenes, sanos, esbeltos e higiénicos (Costa, 2008).

* Franco Balaguer es Magíster en Investigación Educativa con Orientación Socio Antropológica, Universidad Nacional de Córdoba; Profesor en Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. E-mail: balaguerfranco@gmail.com

Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares

GABRIEL GAYOSO*

La terminalidad educativa en Argentina durante las últimas décadas se ha convertido en un tema de creciente interés y por su complejidad ha generado debates en materia de política pública por parte de los gobiernos nacionales y analistas políticos.

Los datos censales del año 2001 dan cuenta de que el 40,4%[1] de la población joven y adulta no contaba con sus estudios secundarios finalizados. Estos indicios sumados a la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 la cual hace foco en la "*obligación del Estado de garantizar la efectiva universalidad de la escuela secundaria"* (González, 2022:12) contribuyeron con los cimientos de un escenario marcado por la necesidad del diseño y puesta en práctica de políticas educativas. En este sentido, el Plan de Finalización de Estudios Secundarios 2 (FinEs 2) emerge como un instrumento tendiente a fortalecer la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, establecida por la Ley Nacional de Educación como una de las modalidades del sistema educativo.

En este contexto surgen investigaciones que indagan sobre las políticas educativas impulsadas a partir de la sanción de dicho marco legal, las cuales aportan un abordaje interdisciplinario sobre la problemática de la terminalidad educativa en jóvenes y adultos provenientes de contextos de desigualdad social.

Indagaciones como las de Crego (2016) y de Gluz y Moyano (2018) concuerdan en que en existe una estrecha relación entre la desigualdad social, la necesidad de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y la posibilidad de concebir la terminalidad educativa como una *"cuestión social y política"*. Gluz y Moyano (2018) plantean, en función de un estudio desarrollado entre 2014 y 2015 en Buenos Aires, que *"desgranamiento, abandono, son términos centrales del debate sobre la desigualdad escolar contemporánea"* (2018:7) puesto que los mismos ofician como indicadores de la necesidad de políticas educativas que contribuyan con la re-vinculación de los jóvenes con el mundo de la escuela. Así, la propuesta de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y en particular el Plan FinEs 2 orientado hacia la terminalidad educativa emergen como herramientas útiles y necesarias para revertir esta situación atravesada por la fragmentación educativa que potencia la desigualdad social (Crego, 2016).

En esta línea, el libro de Federico Martín González titulado *Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares*

Recibido 7 de septiembre 2022 | Aceptado el 16 de septiembre 2022

Reseñas
Libros

González, Federico
Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares.
Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2022, 175 pp.

de Argentina indaga, a partir de los aportes de investigaciones antropológicas y a través de un enfoque etnográfico, sobre las formas en que se articulan las dimensiones educativas, laborales y políticas en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes, jóvenes y adultos, del Plan FinEs 2 en el contexto de dos barrios populares de la localidad de Melchor Romero, en el Gran La Plata durante el periodo 2013-2017. La selección de dicha temporalidad, en palabras de González, respondió a *"la posibilidad de poder explorar durante cinco años una diversidad de experiencias de terminalidad educativa y la posibilidad de ver las diversas formas en que las dimensiones seleccionadas se articulaban"* (2022: 20).

Algunos de los interrogantes que movilizaron a González en su investigación y que son abordados a lo largo del libro son: ¿Qué aconteció en términos de experiencias, en las sedes del Plan FinEs 2?, ¿cómo se configuraron los espacios escolares en lugares considerados por fuera del dispositivo escolar clásico?, ¿cómo se articularon las experiencias políticas de mujeres referentes barriales y la implementación cotidiana de esta política educativa? y ¿qué lugar ocupó lo laboral en las experiencias educativas y en las biografías de jóvenes y adultos?

El libro se estructura en cinco capítulos. El primero de ellos, *El Plan FinEs 2 y el derecho a la educación secundaria*, da cuenta de que el origen del Plan FinEs en Argentina -en parte- es producto de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Marco legal que considera a la educación como un derecho y a la Educación de Jóvenes y Adultos como una modalidad propia del sistema educativo argentino. Además, deja de manifiesto que el propósito de dicha política educativa, entre otras cosas, se relaciona con la posibilidad de universalizar y garantizar el derecho a la educación a una población etaria históricamente excluida de las agendas de gobierno.

El capítulo dos *Las sedes educativas del Plan FinEs como espacios de la política: El CIB, el local y la Parroquia Santa Guadalupe,* da cuenta de que la implementación del Plan FinEs 2 en la localidad de Melchor Romero fue producto de una particular trama de relaciones sociales, políticas e institucionales que se gestaron y desarrollaron sobre la base de un modelo de gestión conjunta entre diferentes escalas de gobierno. Este entramado social, según las interpretaciones de González, posibilitó la territorialización en materia política y pedagógica del Plan FinEs.

En la línea de lo mencionado, el tercer capítulo *Hacer escuela en las sedes del FinEs 2. Convivencias y tensiones sobre los modos de hacer*, pone de manifiesto que gestionar tácticamente el Plan FinEs 2 por parte de docentes, referentes y militantes políticos implicó en cada sede educativa, como ser la parroquia, el CIB y el local, la recreación de rituales y signos escolares propios de la escuela tradicional. Dicha recreación se manifestó en el orden de lo espacial, lo administrativo y también desde lo pedagógico.

Por su parte, el capítulo cuatro *Estar y transitar la escuela. Temporalidades, desigualdad y biografías estudiantiles* muestra que los jóvenes y adultos que fueron parte de la investigación presentaban trayectorias escolares diversas. Sus recorridos educativos, por razones de distinto tipo, no guardaban relación con el tiempo escolar hegemónico propuesto por el sistema educativo formal. Asimismo, este capítulo deja en evidencia que la posibilidad de que cada joven y adulto pueda estar y permanecer en las aulas del Plan FinEs 2 fue producto de articulaciones y negociaciones que cada uno debía lograr entre las diferentes temporalidades que eran parte de su vida cotidiana, algunas de ellas se relacionaban con lo laboral, lo familiar, el ocio y lo educativo.

Por último, el capítulo cinco *Proyectos y futuros en las experiencias de terminalidad educativa: narrativas estudiantiles, deseos y desigualdades*, da cuenta de que cada joven y adulto construyó su proyecto futuro, tanto en lo educativo como en lo laboral, a partir de la realidad social, laboral y familiar dentro de las cuales se movilizaban una vez obtenido el título secundario. Estas dimensiones, al igual que en algunos casos la edad, según González, se convirtieron en factores incidentes en la construcción de escenarios posibles sobre los cuales poder habitar.

Retomando una mirada global de la problemática, se considera que el libro de González aporta elementos importantes para abordar, desde una perspectiva social, política y educativa, la problemática de la terminalidad educativa en contextos sociales desfavorables. Algunos de sus aportes más significativos se vinculan con la posibilidad de entender a la implementación de políticas públicas como un proceso dinámico y complejo que involucra un trabajo articulado entre actores sociales, diversos, pertenecientes a diferentes niveles de gobierno. También genera las condiciones para pensar que la territorialización de la política pública oficia como otro de los elementos sustanciales para concretar el logro de los propósitos que la misma persigue.

De igual modo, otro de los aportes ofrecidos por el libro de González permite identificar que las tramas de desigualdad social, en parte, pueden ser superadas a partir de la participación colectiva. Ser parte de las decisiones que se toman en materia de política pública permite a la ciudadanía ampliar la construcción de nuevos horizontes distintos a lo cotidiano.

Para finalizar, es de destacar que los resultados de la investigación puestos de manifiesto en este libro evidencian que el diseño y puesta en acción de una política pública educativa en particular, como lo es el Plan FinEs 2, permite articular diferentes mundos (lo educativo, lo laboral y lo familiar) al igual que el desarrollo de experiencias y motivaciones personales que se convierten en la base para la construcción de proyectos futuros sedimentados sobre la base del progreso social.

Referencias bibliográficas

- Crego, M. L. (2016) "Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en La Plata, Argentina", *Revista de Ciencias Sociales Prisma social,* (16), pp 206-249. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7607/pr.7607.pdf (último acceso 06 de septiembre de 2023).
- Gluz, N. y Moyano, I. (2018) "La obligatoriedad desafiada. ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad", *Revista Archivos analíticos de políticas educativas,* 26(162),pp 1-27.

- González F. M. (2022) *Volver a estudiar experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Notas

[1] Datos censales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos República Argentina 2001.

* Gabriel Gayoso es Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Docencia de la Educación Superior, Universidad Nacional del Nordeste; Becario de Posgrado BEI TIPO I, Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Miembro del Grupo de Estudios sobre Política y Administración de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Coordinación Dr. Claudio Suasnábar, Argentina. E-mail: juanfranciscogayoso@gmail.com

La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa

MARICEL LEDERHOS*

En las últimas décadas, la investigación sobre la formación continua del profesorado ha mostrado importantes avances en la consolidación del campo. Los estudios dan cuenta de una preocupación por la especificidad en el análisis de sus problemáticas y la búsqueda de mayor precisión en las nociones implicadas para su descripción (Argüello y Chiapparra, 2018; Vezub 2022). Para atender a la multidimensionalidad y complejidad del objeto, los grandes conceptos como *polity, politics y policy* de las ciencias políticas, también comenzaron a ser definidos y puestos en discusión en las investigaciones sobre el tema, tal como muestra el libro de Graciela Cordero Arroyo y María del Ángel Vázquez Cruz: *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*.

Cordero Arroyo, Graciela y Vázquez Cruz, María del Ángel
La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa. México: Juan Pablos Editor, 2022, 186 pp.

En América Latina, la formación docente continua presenta una reciente institucionalización en comparación con la formación docente inicial, tanto en el ámbito de las políticas públicas como de la producción de conocimiento. Es a partir de los años 90, en el contexto de reformas curriculares, que la capacitación comenzó a ocupar mayor protagonismo en la agenda de los gobiernos, aunque muchos países carecen aún de una organización ministerial suficiente en los diferentes niveles de gobierno, que garantice su consecución a través de organismos específicos, y que ofrezca los marcos regulatorios necesarios (Vezub, 2009; 2019).

Las políticas de formación continua en México no han sido ajenas a estas problemáticas, sumadas a otras propias de su contexto político educativo. Entre éstas, las autoras identifican que, pese a que la formación continua ha sido parte de la agenda de profesionalización del magisterio en los últimos 30 años, su desarrollo dependió de la estructura de la carrera docente, posicionándola como una política subsidiaria de esta última. Advierten que la inversión del capital político del sexenio 2012-2018 estuvo más dirigida a la evaluación del desempeño que a la formación en servicio, a pesar de que ambos fueron dos grandes ejes de la reforma educativa en el citado periodo. Sumado a esto, citan el debate sobre la calidad de formación del magisterio y la necesidad de revisar las políticas docentes afines. Llama la atención que los resultados educativos en las pruebas internacionales *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) son

Recibido 14 de enero 2023 | Aceptado el 28 de enero de 2023

bajos, a pesar de que la participación de los docentes en actividades formativas es notoriamente alta (9 de cada 10).

En este marco, la obra se propone analizar las políticas y programas de formación continua del profesorado de educación básica en el periodo de la Reforma Educativa mexicana, ocurrido entre los años 2012-2018. Para ello, las investigadoras caracterizan la política federal de la Formación Continua, el rol de los estados subnacionales, los instrumentos de la política, actores que intervienen, los oferentes, la cantidad de docentes y actividades de formación implementadas, el financiamiento, las principales líneas de formación; los componentes de los programas, entre otros.

Como muestra el libro, la investigación sobre políticas de formación docente continua conforma un área en desarrollo que necesita ampliarse en alcance y profundidad analítica, con el fin de brindar aportes para la toma de decisiones. El estudio de Cordero Arroyo y Vázquez Cruz, socializa importantes avances desde el enfoque de "investigación de políticas" (*policy research*), recuperando el "régimen de políticas públicas" y la "perspectiva del cambio", para la reconstrucción de la historia de la formación continua en México en el mencionado periodo. A su vez, los interrogantes que plantean las autoras permiten delinear una agenda de investigación en el campo de la formación continua pertinente para el caso mexicano y con repercusiones para el ámbito regional:

> "*¿cómo se desarrolló el proceso de definición y operación de la política de formación continua del profesorado de educación básica en el periodo 2012-2018?, ¿cuáles son los cambios incrementales y no incrementales en las políticas de formación continua del profesorado de educación básica en dicho período respecto a los sexenios anteriores?, ¿cómo se ha desarrollado el proceso de institucionalización de la formación continua del profesorado de educación básica de 1992 a 2018?*" (Cordero Arroyo y Vázquez Cruz, 2022: 37).

Para responder a estos interrogantes, Cordero Arroyo y Vázquez Cruz realizan un exhaustivo recorrido analítico a partir de la sistematización de los instrumentos de política que impulsan el cambio, materializados en artículos constitucionales, leyes, planes y programas, y su triangulación con las voces de actores clave. En el texto, la historia de las políticas y programas de formación continua del profesorado de educación básica que datan de 1992, desemboca en el análisis del cambio en la política de formación continua del profesorado en la reforma educativa de 2013, donde se consideran como ejes de análisis: la dimensión política *(politics)* del cambio sexenal; la dimensión de políticas públicas *(policy)*: los instrumentos; los agentes de cambio: la estructura institucional de la Dirección General de Formación de Maestros en Servicio y autoridades; y las etapas de la FC. Luego, la obra muestra la trayectoria operativa de la política de formación continua en el sexenio 2012-2018, analizando los instrumentos que normaron las acciones en las etapas detectadas: el diseño de una política nacional, la gestión de la formación continua, la centralización y reorganización de la política. Finalmente, estos datos triangulan con las voces de los responsables de la implementación de las políticas de formación continua en dicho sexenio.

La obra da a conocer cómo la formación continua del profesorado de educación básica ha sido parte de la agenda de profesionalización docente y de la reforma educativa en México en los últimos 30 años. Entre los resultados, las investigadoras encuentran que dichas políticas han estado ligadas a la evaluación del desempeño docente limitando así el desarrollo profesional de los educadores y las oportunidades para su real profesionalización. Esto asociado a, por un lado, la falta de claridad en sus alcances y propósitos de

formación, y por otro, la inestabilidad en los organigramas ministeriales y poca experiencia o especialización en el campo por parte de los responsables.

Se trata de una obra que muestra gran precisión conceptual y rigor metodológico en el abordaje de un objeto que se presenta complejo y claramente delimitado. En este sentido, cada capítulo forma parte de la obra en su totalidad, pero puede considerarse un estudio en sí mismo. Este logro va de la mano de la organización del texto, en apartados que introducen y muestran el camino teórico-metodológico que orientó la sistematización y análisis de los datos y la obtención de conclusiones.

El texto *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa* es una doble contribución, por un lado nos permite conocer las características y el derrotero que han seguido estas políticas y su implementación en la realidad mexicana, y por el otro lado, aporta a construir un marco analítico y de debate acerca de los componentes, las dimensiones, las variables y las lógicas a las cuales hay que prestar atención cuando emprendemos el estudio de las políticas de formación docente en América Latina.

Bibliografía

- Argüello, S. B. y Chiappara, A. (2018) "La producción científica sobre historia de la formación permanente de profesores en la Argentina (2006-2016)" en Martins Oliveira Magalhães, S. y Cerqueira Ribeiro de Souza, R. C. (Orgs.) *Epistemologia da práxis e epistemologia da prática. Repercussões na produção de conhecimentos sobre professores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. (2022) *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. México: Juan Pablos Editor.
- Vezub, L. (2009) "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 14 (42), pp. 911– 937.
- Vezub, L. (2019) *Las políticas de Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/analisis_comparativos_-_lea_vezub.pdf

* Maricel Lederhos es Magíster en Educación, Universidad de San Andrés; Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña en la dirección de la Maestría en Educación, la gestión curricular en posgrado y docencia universitaria, Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. E-mail: maricellederhos@gmail.com

Reseñas
Tesis

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina

Autora: Daniela Boyonkián

Directora: Dra. Silvia Finocchio (FLACSO, Sede Argentina; UNLP, UBA)

Miembros del jurado:
Dra. Anny Ocoró Loango (FLACSO, Sede Argentina)

Dra. María Luz Ayuso (UBA)

Dr. Leandro Stagno (UNLP)

Fecha de defensa: 26 de julio de 2022

El espacio escolar en la conceptualización sarmientina
Dimensiones axiológica, proyectual y procedimental en los *Anales de la Educación Común (1858-1875)*

DANIELA BOYONKIÁN*

Las investigaciones recientes en Historia de la Educación han revelado que la organización de la escolarización en el siglo XIX solía ser acompañada de un periódico educativo que divulgaba los avances de los sistemas de educación locales y del mundo (Viñao Frago, 2002). Esto convirtió a la prensa pedagógica en un terreno fértil para indagar, puesto que amplía la mirada sobre los procesos y discusiones que cimentaron el armado de los sistemas educativos. En este sentido, esta tesis se enmarca en los estudios que pretenden contribuir al conocimiento de la prensa educativa.

En 1856, Domingo F. Sarmiento se desempeñaba como jefe del Departamento de Escuelas del entonces Estado de Buenos Aires, en una coyuntura en la que se buscaba reconstruir el sistema público de escuelas elementales de la campaña (Newland, 1992) y centralizarlas (Lionetti, 2020) para recuperar el financiamiento que anteriormente había sido descuidado (Newland, 2007). En 1854, las escuelas de la campaña bonaerense fueron puestas bajo el control de la Universidad de Buenos Aires; en 1855 se creó el Consejo de Instrucción Pública dirigido por el rector de la Universidad y en 1856 se fundó el Departamento de Escuelas que sería encabezado por Sarmiento hasta 1861.

Acorde con el sanjuanino, una de las problemáticas más apremiantes era la carencia de *locales escolares* que fueran capaces de contener a la población escolar y absorber su eventual expansión (Sarmiento, 2011). Por otra parte, las ideas educativas de Sarmiento lo habían llevado a asociar el crecimiento de la escolarización con la presencia de una publicación educativa. De esta manera, en 1858, fundó *Anales de la Educación Común*, uno de los primeros periódicos de educación oficiales cuya vigencia se sostiene hasta la actualidad. En sus páginas, Sarmiento promovió la importancia de la educación, difundió su ideario pedagógico y divulgó las medidas destinadas a mejorar la enseñanza elemental.

Anales contó con un extenso desarrollo editorial; su primera etapa, que constituye el recorte temporal de esta investigación, abarcó los años comprendidos entre 1858 y 1875 y su dirección fue compartida por Sarmiento y Juana Manso, a partir de 1865. En términos historiográficos,

Recibido el 13 de abril de 2023 | Aceptado el 2 de mayo de 2023

la producción escrita de Sarmiento correspondiente al periodismo de educación es poco conocida, al igual que la influencia de este tipo de prensa en la configuración del espacio escolar. Por lo tanto, en esta tesis se indagó cuáles fueron los sentidos que adquirió el concepto de *espacio escolar* en los *Anales de la Educación Común* entre 1858 y 1875.

Dada la naturaleza discursiva de la documentación seleccionada y las particularidades del objeto de estudio, esta investigación se apoyó en dos encuadres teóricos. En primer lugar, los aportes de la *Historia conceptual* del historiador Reinhart Koselleck dan cuenta de cómo los conceptos producidos en una época, o los elaborados por el lenguaje científico actual para describir un fenómeno pasado están dotados de una carga semántica y un grado de generalidad que se sostienen en el tiempo. Además, los conceptos son polisémicos (Koselleck, 2001), tanto en el período en el cual se originaron (*sincronía*) como en sus modificaciones posteriores (*diacronía*) (Koselleck, 1993). En suma, la *Historia conceptual* habilitó el uso de la categoría de *espacio escolar* elaborada en el presente (Koselleck, 1993) para aludir a un fenómeno educativo que, en las fuentes primarias, era llamado *local escolar.*

En segundo lugar, la *Historia cultural de la educación* brindó herramientas para comprender la especificidad del *espacio escolar.* Resultaron fundamentales los aportes de Jaume Trilla (1985), Antonio Viñao Frago (1993-1994) y Agustín Escolano Benito (2000) para entender de qué manera la materialidad y particularidad arquitectónica de la escuela son rasgos propios del acto educativo. Asimismo, la *Historia cultural de la educación* reconoce el valor de la prensa como un objeto de estudio autónomo capaz de producir sentidos (Nóvoa, 1997). Este enfoque permite superar el uso de las publicaciones educativas únicamente como fuente de contrastación de información (Wasserman, 2015).

Esta tesis trabajó sobre la premisa de que los significados de la noción de *espacio escolar* articulados en *Anales de la Educación Común* se desplegaron en *dimensiones* que explicaban diferentes aspectos del fenómeno escolar. Se sugirió que dichas dimensiones eran tres: una *axiológica,* que refería al valor y fundamentos sociales de la escuela y esgrimía la importancia de la escolarización. En segundo lugar, se planteó la existencia de una *dimensión proyectual* que aludía a las instancias de planeamiento y legislación previas a la construcción de escuelas. Por último, una *dimensión procedimental* abarcaba las operaciones pertinentes al armado de los establecimientos escolares, tales como la edificación e inspecciones.

La estrategia metodológica estuvo anclada en un enfoque cualitativo de análisis e interpretación de fuentes históricas y los procedimientos empleados se derivaron de la selección de la Historia conceptual como anclaje teórico principal. Esto implicó rastrear, identificar y seleccionar los artículos de la publicación que contenían referencias al espacio escolar; ordenar y determinar su pertenencia a las dimensiones conceptuales esbozadas en la hipótesis y, por último, analizar diacrónicamente los significados de la noción de *espacio escolar* a lo largo del recorte temporal seleccionado.

En cuanto a los hallazgos, se observó que prevalecen las dimensiones proyectual y procedimental del concepto de *espacio escolar*, producto de la pretensión del creador de *Anales* de emplazar al periódico como una herramienta influyente en los debates sobre la sistematización de la escolarización elemental. En consecuencia, la dimensión *axiológica* es la más compleja de distinguir, ya que dispone de menos artículos específicos sobre la materia. No obstante, esta dimensión develó una importante característica: los sentidos de las dimensiones conceptuales propuestas son interdependientes. Así, la dimensión axiológica debía promover acciones relativas a la proyectual y esta, a su vez, instrumentar los elementos necesarios para la creación de locales escolares a nivel procedimental.

Respecto de la *dimensión proyectual*, los artículos de *Anales* dan seguimiento a las normativas sobre el financiamiento educativo y la administración de terrenos para la construcción de escuelas, interpelando las deficiencias y problemas en su aplicación. Se halló que esta dimensión es la matriz semántica que conecta las tres dimensiones, debido a que encierra los efectos de la axiológica y sienta las bases para su aplicación procedimental. Finalmente, la *dimensión procedimental* permitió examinar los efectos positivos y negativos de las instancias previas, exponiendo los alcances del periódico a los políticos a los que pretendía llegar y las dificultades de aplicación de las normativas promulgadas.

Por último, en esta tesis se sugirió que el espacio escolar era considerado en *Anales* como un *espacio histórico de acción educativa* por ser un entorno variable en el tiempo que incidía en el proceso de expansión de la escuela. Se comprobó que esta premisa es transversal a las dimensiones *axiológica, proyectual* y *procedimental* ya que se halla presente en cada una de ellas sustentando la constitución de los espacios escolares.

En conclusión, estos hallazgos develaron un complejo entramado en las páginas de *Anales de la Educación Común* que aunaba los vínculos entre actores del gobierno de la escolarización elemental, las expectativas político-pedagógicas de su creador y colaboradores en torno a los espacios escolares y la participación de la prensa educativa en los inicios de la configuración del sistema educativo argentino.

Bibliografía

- Escolano Benito, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2001) *Los estratos del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Lionetti, L. (2020) "Sarmiento en la Dirección General de Escuelas. Disputas y negociaciones con las comunidades de la campaña bonaerense", *Anales De La Educación Común*, 1(1-2), pp. 151-160. Disponible en : https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/119 (último acceso 10 de junio de 2021).
- Newland, C. (1992) *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano SRL.
- Newland, C. (2007) "El efecto crowding-out en educación: El caso de Buenos Aires en el siglo XIX", *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, (46), pp. 153-155. Disponible en: http://www.eseade.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/46_6_newland.pdf (último acceso 26 de febrero de 2021).
- Nóvoa A. (1997) "A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertorio português" en Catani, D. y Camara Bastos, M. H. (orgs.) *Educação em Revista. A Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, pp. 11-31.
- Sarmiento, D.F. (2011) *Educación popular*. Buenos Aires: UNIPE.

- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Viñao Frago, A. (1993-1994) "Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones", *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria,* 12-13, pp. 17-74. Disponible en: https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786 (último acceso 12 de abril de 2021).
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: cambios y continuidades*. Madrid: Morata.
- Wasserman, F. (2015) "Prensa, política y orden social en Buenos Aires, durante la década de 1850", *Historia y Comunicación Social,* 20(1), pp. 173-187. Disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n1.49554 (último acceso 20 de mayo de 2021).

* Daniela Boyonkián es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Diplomada superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada y Profesora en Historia, Universidad del Salvador, Argentina; Docente de las carreras de Historia y Ciencia de la Educación de la Universidad del Salvador, Argentina. E-mail: boyo.daniela@gmail.com

Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la C.A.B.A.

SERENA AYLEN SANTOS*

Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

Autor: Serena Aylen Santos

Directora: Mag. Luisa Vecino (UNGS- UNTREF- FLACSO Sede Argentina)

Miembros del jurado:
Dra. Renata Giovine (UNICEN-FLACSO Sede Argentina)

Dra. Agustina Gradin (FLACSO Sede Argentina)

Mag. Mariel Karolinski (UBA)

Fecha de defensa: 21 de abril de 2023

A principios del siglo XXI se desarrolló en Argentina un nuevo espacio al que la política educativa oficial denominó *socioeducativo*; allí coexisten políticas provenientes del campo social y el educativo donde convergen prácticas y estrategias para el gobierno de la pobreza en las que intervienen distintos niveles del Estado y actores socio-comunitarios, dando lugar a la conformación de una red mixta sociogubernamental sobre el entramado de redes informales y formales ya existentes (Giovine, 2012). En este proceso, las organizaciones de la sociedad civil fueron mayormente reconocidas por el Estado como espacios de inclusión educativa y de apoyo a la escolarización para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración social.

En este contexto, la presente tesis analizó la puesta en acto a escala local de una política socioeducativa desde el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil: el Programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE) del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Este programa se implementa desde 2013 brindando apoyo escolar gratuito en clubes, parroquias y otros espacios de referencia barrial que se constituyen en centros de apoyo escolar destinados al fortalecimiento y sostenimiento de la escolarización de estudiantes de primaria y secundaria. Uno de sus pilares es el principio de la corresponsabilidad, que se encuadra en el paradigma de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes con la sanción de la Ley Nº 26.061 en 2005. En este marco, el Ministerio de Educación otorga a las organizaciones un subsidio económico y una metodología de trabajo para que las mismas gestionen estos espacios en distintos barrios de la ciudad.

La investigación se propuso comprender las articulaciones locales para el sostenimiento de trayectorias educativas del nivel primario entre el equipo técnico del programa RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo, los equipos directivos de dos escuelas y referentes familiares de estudiantes en el Barrio Ricciardelli (ex Villa 1-11-14). Asimismo, caracterizó la gestión de los programas socioeducativos en CABA desde 2005 haciendo hincapié en el modelo de gestión asociada, así como analizó

Recibido el 20 de mayo de 2023 | Aceptado el 10 de junio de 2023

el programa RCAE entre 2013 y 2020. Luego, se analizaron los sentidos que tienen las articulaciones para el equipo técnico de la RCAE, los coordinadores y educadores de la organización y los equipos directivos de escuelas cercanas al barrio según las posiciones que ocupan en el territorio. Por último, se analizaron las articulaciones entre las familias de estudiantes, los coordinadores y educadores y los referentes de los equipos directivos, incluyendo el contexto de pandemia.

La tesis asumió un enfoque metodológico cualitativo realizando un estudio de caso que presta atención a su particularidad y complejidad con el fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes. El trabajo de campo se llevó a cabo de mayo a septiembre de 2021, tomando como caso a la organización parroquial Madre del Pueblo. Se realizaron entrevistas en profundidad a 17 actores que se desempeñan en el nivel macro y micro de la política socioeducativa y se sistematizaron y analizaron fuentes secundarias (documentos ministeriales, normativas y manuales metodológicos) a fin de reconstruir las características del programa en estudio.

En cuanto al abordaje teórico, se recuperaron aportes del campo de las políticas públicas y educativas y de la sociología de la educación. El análisis comienza con un recorrido por las transformaciones de las políticas y programas socioeducativos en Argentina a fines del siglo XX, partiendo del fenómeno de descentralización del sistema educativo producto de las transformaciones del Estado nacional en la década de los '90, para luego concluir en la forma de gestión de lo social que se asumió a nivel nacional a partir del 2015. Allí se retomaron las categorías analíticas de *gestión asociada* (Poggiese, Redín y Ali, 1999) y *sociedades de gerenciamiento* (Grinberg, Gutiérrez y Martiñán, 2012), concepto que adquirió centralidad en el análisis en tanto permitió caracterizar una racionalidad de gobierno en la que la lógica de gestión de lo social se asume en términos de fragmentos. Otros conceptos relevantes son los de *tramas interactorales* (Giovine, Martignoni, Correa, 2019), a partir del cual se definió a las articulaciones locales; *fragmentación socio-espacial* (Saraví, 2007); *economización del Estado* (de Marinis, 2008) y *comunitarización de la protección social* (Danani, 2008).

Los principales hallazgos se centraron en los sentidos que los actores entrevistados le otorgaron a las articulaciones en el marco del programa RCAE según las posiciones que ocupan en el territorio. Los equipos territoriales caracterizaron a las articulaciones como "espontáneas", "contingentes", "artesanales" e "informales", en tanto acciones que buscan dar respuesta a los emergentes cotidianos. Según los entrevistados, las mismas se sostienen de contactos personales pero sin una institucionalidad que permita formalizar un trabajo intersectorial en pos de realizar un abordaje integral de las problemáticas que involucran a niños, niñas y adolescentes del barrio. Dicha caracterización se conceptualizó como una personalización de la articulación.

El análisis también evidenció tensiones en los sentidos otorgados al rol del Estado. Desde la organización Madre del Pueblo, los entrevistados percibieron un límite en la gestión asociada, en tanto establece como iguales a estructuras de gestión de lo público que son muy dispares, legitimando una relación desigual dado que la organización no posee los mismos recursos que el Estado para la gestión de las problemáticas que se van presentando en el marco de la actividad de apoyo escolar. En este sentido, para estos equipos territoriales, las articulaciones y redes que se generan al interior de la misma son las que adquieren mayor centralidad.

Por otro lado, las familias de los estudiantes constituyen un actor clave que construye

y produce activamente sentidos sobre la escolarización formal e informal, que se diferencian de los que construyen los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares y los referentes de los equipos directivos. Las madres entrevistadas valoraron el apoyo escolar en tanto espacio material y simbólico que les brinda un *soporte* (Martucelli, 2007) en la escolarización de sus hijos. Asimismo, les permite reponer un *capital cultural-escolar* (Bourdieu, 2000) que ellas mismas reconocieron no tener, lo cual las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares.

En términos generales, se postula que la modalidad de gestión asociada entre el Estado y la organización implicó más bien una delegación que una asociación, que se tradujo en una auto-organización por parte de la organización estudiada. De esta manera, se mostró el alcance que tienen las políticas focalizadas sostenidas desde la gestión asociada y el lugar que asume el Estado, así como la hiperresponsabilización que muchas veces recae sobre las organizaciones. En este modelo, la comunidad pasa a ser la responsable de gestionarse a sí misma (de Marinis, 2008) y de asumir el cuidado y la protección de las infancias en un contexto de relaciones más inmediatas y más próximas (Danani, 2008). Esta cuestión expresa una fuente de desigualdad en tanto muestra que el sistema de protección estatal termina dependiendo en mayor medida de las personas o los grupos involucrados en la comunidad.

La tesis realiza un aporte en el análisis de las articulaciones público-sociales en los territorios y en el análisis de la dimensión subjetiva en los procesos de implementación de políticas públicas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000) *La miseria del mundo. Efectos de lugar.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 119-124.
- Danani, C. (2008) "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad", *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1), pp. 39-48.
- de Marinis, P. (2008) "Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a desconversão do social", *Pró-posições*, 19(3), pp. 19-45.
- Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Buenos Aires: Editorial UNQ.
- Giovine, R., Martignoni, L. y Correa, N. (2019) "Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)", *Praxis Educativa*, 14(2), pp. 432-450.

- Grinberg, S., Gutiérrez, F. y Martiñán, M. (2012) "La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados" *Revista Espacios nueva serie*, (7), pp. 154-172.
- Martuccelli, D. (2007) "Lecciones de sociología del individuo". Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú.
- Poggiese, H., Redín, M. E. y Ali, P. (1999) "El Papel de las redes en el desarrollo local como prácticas asociadas entre estado y sociedad". Paper FLACSO.
- Saraví, G. (2007) "Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina" en G. Saraví (Ed.) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 19-48.

* Serena Aylen Santos es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires; Becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. E-mail: ssantos@flacso.org.ar